التربية المقارنة فى بدايات القرن
الأيديولوجيا والتربية والألفية الثالثة

التربية المقارنة فى بدايات القرن

الأيديولوجيا والتربية والألفية الثالثة

تأليف

دكتور عبد الغنى عبود

الطبعة الأولى

١٤٢٤هـ - ٢٠٠٤م

ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربى

٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة

ت: ٢٧٥٢٩٨٤٠ - فاكس ٢٧٥٢٧٣٥

www.darelfikrelarabi.com

INFO@darelfikrelarabi.com

التربية المقارنة في بدايات القرن
الأيديولوجيا والتربية والألفية الثالثة

رقم الإيداع بدار الكتب المصرية
(٢٠٠٤/٣٧٤٧)

الجمع والطبع :
مطابع سعد سمك (١٨٥ ش ترعة الجبل حدائق القبة)
ت ٠١٢٤٦٧٤٩٥٨

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربي
٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت : ٢٧٥٢٩٨٤ - فاكس ٢٧٥٢٧٣٥
www.darelfikrelarabi.com
INFO@darelfikrelarabi.com

بسم الله الرحمن الرحيم

- ﴿ وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ
إِلاَّ مَن رَّحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ .. ﴾ صدق الله العظيم

(هود: ١١٨، ١١٩)

- ﴿ وَمَا كَانَ النَّاسُ إِلاَّ أُمَّةً وَاحِدَةً فَاخْتَلَفُوا وَلَوْلا كَلِمَةٌ سَبَقَتْ
مِن رَّبِّكَ لَقُضِيَ بَيْنَهُمْ فِيمَا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ ﴾ صدق الله العظيم

(يونس: ١٩)

- ﴿ قُلْ يَا أَيُّهَا الْكَافِرُونَ لا أَعْبُدُ مَا تَعْبُدُونَ وَلا أَنتُمْ عَابِدُونَ
مَا أَعْبُدُ وَلا أَنَا عَابِدٌ مَّا عَبَدتُّمْ وَلا أَنتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُدُ لَكُمْ
دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ ﴾ صدق الله العظيم

(الكافرون: ١ـ٦)

محتويـات الكتاب

تقديم الكتاب ---------- ١١

الباب الأول: الأيديولوجيا، وعلاقتها بالتربية المقارنة ---------- ١٥-١٣٢

الفصل الأول: الأيديولوجيا، وعلاقتها بالتربية ---------- ١٩-٤٤

تقديم ---------- ١٩

معنى الأيديولوجيا ---------- ٢١

التشكيل الأيديولوجى ---------- ٢٤

الأيديولوجيا بين العقيدة والثقافة ---------- ٢٦

الأيديولوجيا والتربية فى البدايات ---------- ٣٢

أ - الأيديولوجيا و التربية فى مجتمعات قديمة ---------- ٣٣

ب - الأيديولوجيا والتربية عند الإغريق ---------- ٣٦

الفصل الثاني: التربية المقارنة والأيديولوجيا ---------- ٤٥-١٠٢

تقديم ---------- ٤٥

- أولاً : مراحل تطوُّر التربية المقارنة فى الغرب ---------- ٤٦

أ - مرحلة وصف نُظُم الحياة فى البلاد الأجنبية ---------- ٤٦

ب - مرحلة وصف نُظُم التعليم فى البلاد الأجنبية ---------- ٤٩

جـ - مرحلة الربط بين نُظُمُ التعليم ومجتمعاتها ---------- ٥٤

- ثانيًا : التربية المقارنة منذ الحرب العالمية الثانية ---------- ٥٧

- ثالثًا : معنى التربية المقارنة ---------- ٦٣

- رابــعًا: مجالات البحث فى التربية المقارنة ---------- ٦٦
- خامسًا : أهمية التربية المقارنة ---------- ٧١
- سادسًا : صعوبات البحث فى التربية المقارنة ---------- ٧٨
- ســابعًا : مناهج البحث فى التربية المقارنة ---------- ٨٥
- ثامنــًا : المنهج المقارن وخطواته ٩٥

الفصل الثالث: العرب والتربية المقارنة ---------- ١٠٣-١٣٤

تقديم ---------- ١٠٣
مراحل تطور التربية المقارنة فى العالم العربى ---------- ١٠٤
- أولاً : مرحلة وصف نُظُم الحياة فى البلادِ الأجنبية ---------- ١٠٦
- ثانيًا : مرحلة الربط بين نُظُم التعليم ومجتمعاتها ---------- ١١١
العرب والتربية المقارنة بعد ابن خلدون ---------- ١١٧

الباب الثانى: الشخصية القومية والتربية والألفية الثالثة ---------- ١٢٥-٢٠١

الفصل الرابع: القوى الثقافية والتربية ---------- ١٤١-٢٣٤

تقديم ---------- ١٤١
- أولاً : العامل الجغرافىّ ---------- ١٤٦
- ثانــيًا : العامل الدينىّ ---------- ١٥٥
- ثالــثًا : العامل العنصرىّ ---------- ١٧٣
- رابــعًا : العامل الاقتصادىّ ---------- ١٨٩
- خامـسًا : العامل السياسىّ ---------- ٢٠٥
- سادسًا ـ العامل التاريخى ---------- ٢٢٠

الفصل الخامس: التربية والنظام العالمى الجديد ——— ٢٠١-٢٣٥
تقديم ——— ٢٣٥
معنى النظام ——— ٢٣٦
- أولاً : النظام العالمىّ الجديد .. فى بداياته ——— ٢٣٩
- ثانيًا : النظام العالمىّ الجديد قبل انتفاضة الأقصى سنة ٢٠٠٠ ——— ٢٥١
- ثالثًا : النظام العالمىّ الجديد بعد الحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١ - ٢٨١

مراجع الكتاب ——— ٣٠٣-٣٣٤
- أولاً : المراجع العربية ——— ٣٠٣
- ثانيًا : المراجع الإنجليزية ——— ٣٢٨

كتب للمؤلف ——— ٣٣٥

تقديم الكتاب

رَغْم العنوان المختلف لهذا الكتاب (**التربية المقارنة فى بدايات القرن، الأيديولوچيا والتربية والألفية الثالثة**)، فَإن مَا فيه لا يَعْدو أن يكون (تطويرًا) لفكرةٍ بَدأت تفرض نفسها عَلَىَّ مُنْذَ مَا يُسَمَّى (بالنظام العالمى الجديد).. فَكَان صدور كتاب (**التربية المقارنة فى نهاياتِ القرن، الأيديولوچيا والتربية مِن النظام إلَى اللانظام**)، الّذى بدأ العَمَل فِى تأليفه مَع بدايات هَذَا النظام العالمىّ الجديد سنة ١٩٩٠م، وتَمّ الانتهاء مِن تأليفه، كَمَا تَمت طباعته، لتَصْدر الطبعة الأُولى منه سنة ١٩٩٣، ثُم لتصدُر الطبعة الثانية منه سنة ١٩٩٤، ثُم لتصدر الطبعة الثالثة سنة ١٩٩٩م.. ثُمّ كَان تطوير هَذَا الكتاب كله وتحديثه ليكون الجزءَ الأَول مِن كتاب (**التربية المقارنة والألفية الثالثة، الأيديولوچيا والتربية والنظام العالمى الجديد**)، الذّى شَارَكنى فى تأليفه ـ بكتابة بقية أجزائه ـ الزملاء الدكتور بيومى ضَحَاوى، والدكتور عَادل عَبْدالفتّاح سلامة، والدكتور عَبْد الجواد السَيِّد بَكر، والّذى صَدر ضِمن سلسلة (**المراجع فى التربيةِ وعلم النفس**) سنة ٢٠٠٠م.

كانت هناك مُتَغَيِّرات كثيرة ظَهَرَت فى الْعَقدِ الأخير مِن القرنِ العشرين، وفَرَضَت نَفسها عَلى التربيةِ فى بلادِ العالمِ المختلفة، مِمَّا جَعَل مِن الحِكمةِ إجراءِ بعض التعديلات.

وفى الوقتِ الّذى صَدَر فِيه الكتاب السابق (سنة ٢٠٠٠م)، بدأت متغيرات كثيرة تَتَتابع، كَان أوّلها اقتحام شَارون للمسجد الأَقْصَى فى ٢٨ سبتمبر سنة ٢٠٠٠م، وَمَا تَبعه مِن انتفاضةٍ فلسطينيةٍ حَمَلت اسم الحدَث (انتفاضة الأَقْصى).. حيث بدأت المخططات اليمينية الصهيونية تكشف عن وجهها تجاه ما يسمَّى بقضية (الشرق الأوسط)، والتى تتلخص

فى (ابتلاع) فلسطين، لتكون منطلقًا (لابتلاع) المنطقة كُلِّهَا، و(محاصرة) الإسلام فيها، وفى العالم مِن خلالها، تحديدًا.

ثُمَّ جَاء الحادى عشر مِن سبتمبرسنة ٢٠٠١م فِي موعِدِه، لتحقيق هذا الحلم الكبير، حيث كَان الجانب الآخر، الذِى يُعدُّ اليَمِينُ المسيحى الصهيونى (لابتلاعه)، يخطِّط هو الآخر لاستباق (الضربة)، وكَانت ضربة فعلاً للنظام الذى تدَّعِى سيدة (النظام العالمى الجَديد) كماله واقتداره، فَإذا به نظَام هَشٌ فعلاً، مِمَّا أَقَام الدنيا، فَلَم تَقْعد منذ ذَلك اليوم، لا فى دَاخل الولايات المتحدة الأمريكيةِ، التى تَمَّ تعطيل القانون فِيها تعطيلاً، بإطلاَق الأيدى (لرجال المباحث) - بجميع أنواعها - فى (حياةِ) الأمريكيين، باسم مكَافحة الإرهاب، حتى لَم يَعد الأمريكى - أىّ أمريكى - فيها - آمنًا عَلى نفسه .. ليقود اليمين، المسيحىّ الصهيونى، الذّى يُمسك بخناقِ الناسِ - فِى داخلِ الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ - ويَقُودهم وراءه كالقطيع إلى سلسلةٍ مِن المغامراتِ ضدّ الإسلامِ تحديدًا .. فِى أفغانستان، وفِى العراَق، وقبل ذلك وبعده فى فلسطين، وفى شتى أنحاءِ المعمورةِ، وخاصة فِى العالمين العربى والإسلامى.

لَقَدْ كَان التدخُّل الأمريكى فِى شئون التعليم فى العالمين العربى والإسلامى قَبْل الحادى عشر مِن سبتمبر سَنة ٢٠٠١م، تدخلاً يَتم عَلَى استحياءٍ، وفِى الظلام، فَصَار هَذَا التدخل - بعده - سياسة أمريكية (مُعلَنَة)، واجبة الطاعة والتنفيذ، لا تملك النُّظُم التعليمية - فِى العَالمين العربى والإسلامى - بطبيعةِ الحالِ - سوى تنفيذها صاغرة.

لَمْ تَعدْ فكرة (العَوْلَمة) التى كانت بداية هذا النظام العالمىّ الجديد، الّذي صَار مفروضًا عَلينا أن نعيش تحت مظلّته .. لم تعُدْ كَلامًا نظريًا، وَلكنهَا تَحَوَلَت إلى مجموعةٍ مِن المتغيراتِ لا حصر لها، بدأت تفرض نفسها عَلَى أرضِ الواقع فى شتى أنحاءِ العالمِ، وخاصة فِى العالمين العربى والإسلامى، وتحديدًا بَعد احتلال أفغانستانَ واحتلال العراق، وانفتاح الشهيّة الأمريكية والإسرائيلية لاحتلالِ مَا تَبَقَّى مِن الكياناتِ العربيةِ والإسلامية، رغم المقاومة البطَلة التى أبداها المناضلون فِى أفغانستانِ والعراقِ جميعًا،

ورَغمَ المقاومة الشرسة التى أبداها قبلهما (حزب الله) فى جنوبِ لبنان، ورغم المقاومة الشرسة التى أبدَاهَا ويُبديهَا الفلسطينيون قبل هؤلاء جميعًا، وخاصة منذ اقتحام شارون للمسجد الأقصى سنة ٢٠٠٠م .. حتى لَقَد بَدَأ النظام المكتسح، المفتوحةُ شهيتُه لابتلاع العالمين العربى والإسلامى، يحسّ بانه مأزوم، فى الداخلِ والخارجِ جميعًا .. مِمَّا لا بُد أن يزيد مِن الضغطِ عَى التربيةِ هنا وهناك.

وباختصار - عزيزى القارئ - كَان لا بُدّ مِن عنوانٍ جديد، ومِن تفكيرٍ جديد، رغم المظلّة الكبرى للموضوع التى يبدو - بها - الموضوع واحدًا .. فكان هَذا الكتاب الذى أسْأل الله أن ترى فيه مَا أراه.

وآخِرُ دعوانا أن الحمدُ لِلّه ربِّ العالَمين،،،

دكتور عبد الغنى عبود

القاهرة فى أول يناير ٢٠٠٤م.

الباب الأول
الأيديولوچيا، وعلاقتها بالتربية المقارنة

لا زالت التربية المقارنة - رغمَ كثرة مَا كُتب عَنها، وعن منهج - أو مناهج - البحث فيها .. علمًا حَديث النشاة، لَمْ تتّضح تمَامًا معَالمه، ولَمْ يتفق المشتغلون به على مناهجه وطرائقه، رغم أنّه قَدْ فرَض نفسه عَلَى جُملة العلوم التربوية في الجامعات، منذ الحرب العالمية الثانية.

وَقَدْ أحْسَن نيقولا هانز Nicholas Hans - وهو من أعلامها الكبار - كمَا سَنَرَى فيمَا بَعد - حين قَال في مستهلّ كتَابه الشهير المعنون باسمها (التربية المقارنة) Comparative Education: «إنّ التربيةَ المقَارنة لَمْ يُعْتَرَف بهَا كَعلم من العلوم التى تُدرس دراسة أكاديمية، إلاّ منذ فترة قريبة جدًا»، وإنّه «لَيس هنَاك اتفَاق - على أية حال - على مَا تَدور حوله التربية المقارنة، والطرق الصحيحة تمَامًا، التى تُستَخْدَم فى دراستها»[1] .

عَلَى أنّنَا نَظلم التربية المقارنة - علمًا أكاديميًا ومنهج بحث ونظامًا معرفيًا - إذَا نَحن وقفنَا عند منتصف القرن العشرين المائج، حَيْث انتهت الحياة بهانز .. لأن التربية المقارنة قَدْ تَطوّرت من بَعْده بالفعل تطورات كبرى، قَفَزَت بهَا إلى مصَافّ العلوم التربوية في هَذا الزمان، ربمَّا بسبب ازدهار علوم مقارنة أخرى .. وربُمَا بسبب اتضاح الحاجة إلى (الآخر) وفهمه، التى هى موضوع التربية المقارنة .. ورُبمَا بسبب الحاجة إليهَا فى هذا الزمان، بفعل التغيّرات المجتمعية والعالمية التى جَعَلَت الأرض التى نعيشُ عَليها كلهَا مجرد (قرية) واحدة صغيرة، ورُبمَا بفعل المنظمات الدولية التى يهمُّهَا أيضًا فَهم الناس جميعًا بعضهم بعضًا، تجنبًا لويلات مَا يمكن أن يَنْشَب من حروب.. ورُبمَا بسبب هذه الأمور جميعًا.

---

(1) **Nicholas Hans, Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions;** Routledge and Kegan Paul, Limited, London, 1958, p. 1.

عَلَى أن (الشخصية القومية) National Character، التى يمكن - فِى ضوئِهَا - فهم النمط القومى National Pattern للحياة فِى كلّ أمة، والتى تَوَصَّلَ إليهَا إسحاق كاندل I. L. Kandel، واعتبرها المحور الّذى تَدُور حَوله التربية المقارنة، واقتَفَى أثرَه فيها مَنْ جَاءُوا بَعده .. كانت هذه (الشخصية القومية) هى التى يفكر فى إطارهَا دارسو التربيةِ المقارنةِ قَبل كَاندل، واقتفى أَثَرَه فيها مَنْ جَاءُوا بعده، فَكَان اكتشافها خاتمة المطاف فِى التفكير فِى التربيةِ المقارنةِ، وفِى سائرِ قضاياها، وإنْ بَدَا بعض هؤلاء الذين جَاءُوا بَعده، مجدّدين فِيمَا يذهبون إلِيه، لأنّه كَان تجديدًا فِى إطارِهَا، وَلَمْ يَكن تجديدًا خارج هذا الإطار.

و(الشخصية القومية) التى تَوَصَّلَ إليها كاندل فى الثلثِ الأولِ مِن القرن العشرين، هى نفسها التى تَحَدَّث عنْهَا العلاّمَة العربى عبد الرحمن بن خَلْدُون، قَبل كَاندل بأكثر مِن خَمسةِ قرونٍ مِن الزمان، وإن لَم يَرِدْ اسم (الشخصية القومية) هَذَا فِيمَا كَتَبَه ابن خلدون، فَهو من مستَحدثَات العصر، ولَكن (مواصفات) تلك الشخصية، كَمَا حَدَدَها كاندل، وكما حَدَدَهَا قَبله علماءُ الاجتماع، هى نفسها التى تحدث عنها ابن خلدون، وهو يستعرض التربية كمنظومة فرعية مِن منظومةٍ أكبر، هى منظومة المجْتَمع الّذى أوْجَدَهَا، كما سَنَرَى فِى نهايةِ الفصلِ الثالثِ مِن هذا الباب، عند الحديث عن (العرب والتربية المقارنة).

والحديث عن (الشخصية القومية) يصل بنا إلى (الأيديولوچيا)، فليست (الشخصية القومية)، وليست (التربية المقارنة) - بالتالى - بمعزلٍ عَن (الأيديولوچيا)، بَل إن (الأيديولوچيا) لا تعنى - كَمَا سَنَرَى بعد قليل - إلاّ تلك (الشخصية القومية).

و(الأيديولوچيا) Ideology هى الأخرى علم حديث، يَشُوبُه كثير مِن اللبسِ والغموضِ، كالتربيةِ المقارنةِ سواء بسواء، وَمِن ثَمّ كَان لا بُدّ مِن البدء بتحديدِ معنى المصطلحين، وتوضيح العلاقة بينهما، وذلك هو موضوع الفصلين الأوّل والثانى من هذا الباب.

الفصل الأول
الأيديولوجيا، وعلاقتها بالتربية

تقديم:

لَعَل من المفَاهيم الخَاطِئة الوَاسعة الانتشار، حَتَىَ عَهد قريب عَلَى الأقل، القول بأن الأيديولوچيا Ideology مرادف للديكتاتورية والتسلُط، وَفَرض آراء ذات ميول عدوانية عَلَى الأَفْرَاد والشُعُوب، بهدف الإرهاب والإذْلال وَبَسط النفوذ، فى داخل البلاد وخَارجها[١].

وَقَدْ يُمَارس هَذَا الإرْهَابَ وَذَلك التَسَلطَ فردٌ واحدٌ، وَقَدْ يُمارسه جماعة من الأفراد، مُسْتَعينين فى تَحقيق أهدافهم العدوانية بكلّ الوسائل، من جيش قَوى، ومن شرطة يَقظة وموضع ثقَة، ومن بَثٌ للعيون والجواسيس فى كلّ مَكَان، وَمن شراء للذمَم والضمائر، وَمن عُنف وَقَسْوَة فى مقاومة المناهضين، وَتَاديب وردع للمتَمَردين عَلَى الطَاعة وإظْهَار الولاء.. وَمن تَربية.

وَفى أقْدم هَذه المجتمعات الديكتَاتورية شهرة فى التاريخ، وهو مجتمع اسبرطة Sparta اليونانى، «كَان الطفلَ يُعْتَبرُ ملكًا للدولة من ساعة مولده،

(١) دكتور وهيب سمعان: التعليم فى الدول الاشتراكية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٢، ص٤، ٥.
وارجع كذلك إلى:
دكتور وهيب سمعان: «السمات العامة للتعليم فى الدول الاشتراكية»، الفصل الثانى من: المدخل فى التربية المقارنة، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٤، ص٥٨.

وكان الأطفال الضعفاء والمرضى يُلقىَ بهم فى الجبال ليموتوا هناك»[١] .. لأن هؤلاء الأطفال الضعفاء سوف يشبُّون عبئًا على الدولة وحاكمها المستبدّ، أو حكامها المستبدّين، لا خُدَّامًا لهَا ولَهُم، كمَا يُراد لَهُم أن يَشُبّوا.

وهذا الّذى حَدَث منذ أكثر من ألفى سنة، مَا زَالَ يَحدث حتّى اليوم، فى عصر (الحريات) كمَا يسمّونه، فقد حَدَث فى فرنسا بعد ثورتها على المَلَكية، تحت حُكْم نابليون Napoleon فى القرن قَبل الماضى، وحَدَث فى أربعينات هَذَا القرن فى اليابان، تحت حُكم الطبقة العسكرية، وحَدَث فى ألمانيا تحت الحكم النازىّ، الّذى دخل بها الحرب العالمية الثانية موفورة القوة، فخرجَت بدونه من الحرب، محطّمة وممزقة إلى شطرين، لم يَلْتئما إلاَّ فى العقد الأخير من القرن الفائت.. وحَدَث فى إيطاليا تَحْت الحُكم الفاشىّ الذى كان معاصرًا للحُكْم النازىّ فى ألمانيَا.

ومَازالت هذه الحُكُومات الديكتاتورية تملأ الأرض من حوْلنا، وخاصة فى بلاد العالم الثالث، وفيمَا تَبقّى من البلاد الشيوعية، التى لا يَزَال الحُكْم فيها يَقُوم ـ صراحة ـ علَى أساس «ديكتاتورية الطبقة العاملة»، التى تَعْنِى «السلطة اللانهائية» «التى تستَنِد علَىَ القوة، لا على القانون»[٢]، كمَا سنَرَى عند الحديث عن العَامِلين السياسى والاقتصادى خاصة، فى الفصل الرابع إن شَاء الله.

ولكن ذَلك لا يعنى ـ على الإطلاق ـ أنَّ الأيديولوچيا مرادف للإرهاب والديكتاتورية والتسلّط، إذ الأيديولوچيا بعيدة عن الديكتاتورية بُعدَها عن الديمقراطية، وبعيدة عن التسلّط بُعْدَهَا عن الحرية .. ويَعُود هذا الخطأ الشَائع ـ علَى كلّ حَال ـ إلى عَدَم وضوح معنى لفظ (الأيديولوچيا) ذاته، وإلى

---

(1) R. Freeman Butts: **A Cultural History of Western Education, Its Its Social and Intellectual Foundations;** Second Edition, McGraw-Hill Company, New York, 1955, p. 34.

(٢) دكتور وهيب إبراهيم سمعان: دراسات فى التربية المقارنة؛ الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٨، ص ٥٦، ٥٧.

أنّه لا يُسْتَخْدم - كَمَا سَنَرَى - إلاّ عِند الحديث عن الحكومات الديكتاتورية والمستبدّة وحدهَا، لأسباب سنراها فيما بعد.

معنى الأيديُولوجيا:

الأيديُولوجيا Ideology «كلمة لاتينيّة الأصل، مشتقة من Ideal.. أى (المَثَل) أو (المِثَال)»[١]، «وكلمة Logie بمعنى علم .. فهى - اشتقاقًا - (علم الأفكار)، وَيُرَاد بها ذلك العلم الّذى يدرس الأفكار من حيث نشأتها وأشكَالها وقَوانينها وعلاقَاتها بالأمور الخارجية والألفاظ الدالة عليها»[٢]، وَمن ثَمّ كَانَت فَرْعًا «من الدراسات الإنسَانية، التى تَبْحث فى طبيعة الفِكر، وَنشأة الصُوَر العقلية عند الإنسان»[٣].

وَتُستَخْدم الكلمة - لَغَويًا - بمعنيين: أَحَدُهما عَامّ، والآخر خَاصّ.

فَأَمّا معنَاهَا العَامّ، فهو أنّها «مجموعة نظامية من المفاهيم، فى موضوع الحياة، أو الثقافة البشرية»، أو «طريقة أو محتوى التفكير، المميّز لفرد أو جماعة أو ثقافة»[٤].

وأمّا معناها الخاصّ، فهو أنّها «مجموعة الأفكارالمبنيّة عَلَى أساس من نظرية أو نظام، اقتصادىّ أو سياسىّ»[٥].

---

(١) دكتور عبد الوهاب الكيالى، وكامل زهيرى: **الموسوعة السياسية**؛ المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٧٤، ص ٩٩.

(٢) أحمد عطية: **القاموس السياسى**؛ الطبعة الثالثة، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٨، ص١٦١.

(٣) الشعبة القومية للتربية والعلوم والثقافة «يونسكو»: **معجم العلوم الاجتماعية**، إعداد نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المتخصّصين، تصدير ومراجعة دكتور إبراهيم مدكور؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٥، ص ٨٧.

(٤) منير البعلبكّى: **المورد، قاموس إنجليزى عربى**؛ الطبعة السابعة، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٤، ص٤٤٧.

(5) H. W. Fowler and F. G. Fowler (Ed.): **The Concise Oxford Dictionary of Current English**, Based on: The Oxford Dictionary; Fourteenth Ed., Revised By E. McIntosh, Oxford, at the Clarendon Press, p. 589.

وتُستخدم الكلمة - بجانب المعنيين السابقين - بمعنى ثالث، مبنىّ عليهما، وينظر إليها من منظور بنائها (كعلم)، ليراها «(علم الأفكار)، وموضوعُه دراسة الأفكار والمعانى، وخصائصها وقوانينها، وعلاقتها بالعلامات التى تعبر عنها، والبحث عن أصُولِهَا بوجه خاص»[١].. ومِن ثَمّ يُنظَر إليها على أنها «ناتج عملية تكوين نسَق فكرى عامّ، يفسّر الطبيعة والمجتمع والفرد، ويطبَّق عليهابصفة دائمة»[٢].

ومعنى ذلك أن الأيديولوچيا إنَّمَا هى «ناتج عملية تكوين فكرى عام، يفسر الطبيعة والمجتمع والفرد»[٣]، وأنَّها «فرع مِن الدراساتِ الإنسانية، التى تبحث فِى طبيعة الفكر ونشأة الصور العقلية عند الإنسان»[٤].. وأنَّها - «بمعناهَا العام - تعنى تصوُّرًا معيَّنًا للحياة، متأثرًا بمحتوى تفكير الفرد .. وهذا التصور ينعكس على تفكير الفرد وتصوُّراته وعلاقاته بالناس، وبالبيئة المحلّية والعالمية .. وهى - بهذا المَعنى العام أيضًا - تنطبق على المجتمع كَكلّ، كما تنطبق عَلى كلّ فرد مِن أفرادِه، فتعنى تصوُّر المجتمع للحياة، تَصورًا ينعكس عَلَى العلاقاتِ بين أبنائه، ونُظُم حياتِهم، واتصالاتِهم بأبناء المجتمعاتِ الأخرى، وَمَا إِلَى ذَلِك.

أَمَّا بمعناها الخاصّ، فإن الأيديولوچيا «تعنى (نظرية) معيّنة، سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية، يسير عليها مجتمع معين، وتؤثر هذه النظرية - بطبيعة الحال - فى تصرّفات كل إنسانٍ يعيش فِى المجتمع الذى تُطَبَّق فيه تلك النظرية.

فَلا تَنَاقُض - عَلَى ذلك - بين المعنى العَام والمعنى الخاص للأيديولوچيا

---

(١) مَجْمَع اللغة العربية: المُعجَم الفلسفى، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م، ص٢٩.

(2) Dr. A. Zaki Badawi: A Dictionary of the Social Sciences, English, French, Arabic; New Impression, Libraire du Liban, Beirut, 1986, p. 206.

(٣) دكتور عبد الوهّاب الكيالى (مرجع سابق)، ص ٩٩.

(٤) أحمد عطيّة (مرجع سابق)، ص ٢٦١.

.. فالمعنى العامّ يبدأ مِن الفردِ ويصل إلى المجتمع، والمعنى الخاصّ يبدأ مِن المجتمع ويصل إلى الفرد، والمعنيان يلتقيان عند نقطة واحدة، هى النظرة إلى الحياة نظرة معيّنة، تَبْدو فى حركةِ المجتمع كله، وفِى علاقاتِه بالمجتمعاتِ الأخرى، وبالبيئة المادية، وبكلّ فردٍ من أفرادِه، كَمَا تَبْدو فِى تصرّفات أبنائه، وتحدد العلاقات بين بعضهم البعض، وبين كلّ منهم والبيئة التى يعيش فيها، والناس الذين يعيشون مَعه.. أى نظرة تعكس (الشخصية القومية)، والعوامل التى أثرت فيها وشكّلتها، فصارت على مَا هى عليه»[١].

وَلَعَلّ هَذا هُو مَا قصد إليه بيترز Peters حين رأى أن «مَعْنَى الأيديولوچيا يَكون أوضح، إذَا مَا استُخْدمت للإشارة إلى محتَوى معتقدات شخص مَا، الدينية أو السياسية مثلاً»[٢].

وعَلَى ذلك، فإنّ لكلّ فردٍ أيديولوچيته ـ أى تصوره للحياة، ورأيه فيها، ورؤيته لَهَا .. وتلك الأيديولوچيا هى التى تُحدّد تفكيره وتُوَجّهه، كَمَا أنهَا هى التى تحدّد أنماط سلوكه، وعلاقاته بالناس، ونظام حياته، وطريقة مأكله وملبسه، ونومه ويقظته، وَمَا يُحِبّ وَمَا يَكْرَه، فَهو (يَتَصرّف) وفقَ هذه الأيديولوچيا بطريقةٍ لاشعوريةٍ، ومِن ثَمّ يَكُون لتصرّفاتِه هذه (منطق) واضح.

ولكل مجتمع أيضًا أيديولوچيته .. أى تصوّره للحياةِ، ومعتقداته فيها .. وأيديولوچيا المجتمع هى التى تحدد العلاقات بين أبنائه مِن جانب، وبينهم وبين مؤسّسات المجتمع ومنظماته مِن جانب آخر، كَمَا أن تلك الأيديولوچيا هى التى تحدد علاقة ذلك المجتمع بالمجتمعاتِ الأُخْرَى، فتجعلها تَقُوم على التعاوُنِ أوْ التنافرِ أوْ الفتُور، أوْمَا إلى ذلك .. وهذه الأيديولوچيا تعكسها

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة، الطبعة الرابعة، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٢٥.

(2) I. F. White: "Introduction", The Concept of Education, Edited by R. S. Peters; Fifth Impression, Routledge & Kegan Paul, London, 1973, p. 186.

الأعراف والتقاليد السائدة، كَمَا تعكسها القوانين والنظُم واللوائح المشتقة منْهَا عادة، والتى تنتظم حركة الحياة على أرضِ المجتمع فى ضوئِهَا، سواء فى ذلك النُظُم السياسية والاجتماعية والاقتصادية، التى تترجم هذه الأيديولوجيا إلى سلوكٍ عَملى، أو واقع حَىٍّ، يعيشه الناس على الأرض.

التشكيل الأيديولوجى:

تُعَرِّف مارجريت ريد Margaret Read التربية بأنها هى «عملية الارتباط بالثقافة، والتلاؤم معهَا»[١].. ومَعْنَى ذَلِك أَنَّه مِن خلالِ التربيةِ تَتمّ عملية التشكيل الأيديولوچى للأفراد وللجماعاتِ على السواء.. فبالتربيةِ يتمّ التشكيل الأيديولوچى للفرد، وبها يتمّ تحقيق التماسُك الثقافى ـ أو الأيديولوچى ـ بين أبناء المجتمع الواحد، حيث تتبلور ـ خلال هذا التشكيل ـ القِيَم التى هى «معَايير، لهَا صفة الانفعال والعمومية، وتتصل بالأخلاقِ التى تقدمها الجماعة، وتُكتَسب مِن البيئةِ الاجتماعيةِ للفرد»[٢].

ولَيْس المقصود بالتربيةِ هنا، التربية المدرسية وَحْدَهَا، وإنَّمَا المقصود بهَا هُو التربية بمعناهَا الواسع، فِى المدرسة، وفى الأسرة، وَفى الشارع، وَفى النادى، وَفى دار العبادة، أيًّا كَان المعبود فيها، وَفِى جماعاتِ الأصدقاء والرفاقِ، وفى كلِّ مكان يُمكن أن يَتمّ فيه (احتكاك) بين الفرد وغيره، فَمِن خلالِ هذا (الاحتكاك)، يَتِمّ (التفاعُل)، ويَتِمّ التأثير والتأثُر، ويَتِمّ (التشْكيل الأيديولوچى) ـ أى تكوين التصورات، أو الاتجاهات والميول، التى «تحدِّد أنواع السُلُوك التى يسلكها الفرد، وأنواع العلاقات التى تربطه بالأشياءِ والأفكار، وموقفه مِن كلٍّ منهَا، وَمَدَى قبوله لَهَا، أو رفضه إيَّاهَا». «وَهَذِه الاتجاهات

---

(1) Margaret Read: **Education and Social Change in Tropical Areas**; Thomas Nelson and Sons, Ltd., Edinburgh, 1956, p. 96.

(٢) دكتور على خليل مصطفى أبو العينين: **القيم الإسلامية والتربية، دراسة فى طبيعة القيَم ومصادرها، ودور التربية الإسلامية فى تكوينها وتنميتها**، الطبعة الأولى، مكتبة إبراهيم حلبى، المدينة المنورة، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م، ص ٢٣.

التى تَتَكَون عندالشخص، تَكُون - فِى أوّل الأمر - متصلةً بمواقفٍ معيَّنة، ثُمّ تَنمو الاتجاهات وتَتَجَمَّع، وتُكَوِّن مَا يُسَمَّى بالقيمة، التى تمثل غاية مَا يتصوره الشخص مِن الكمال، الذى يحاول أن يصل إليه، أو يَبْلُغَه» .. وَهِى «تُكْتَسب نتيجة تَفَاعُل الفرد مَع بيئته، فظروفُ البيئةِ التى يعيش فِيهَا الفرد، تؤثر فِى اتجاهاته تأثيرًا كبيرًا»[1].

وواضح أن هذا (التشكيل الأيديولوچى) عملية مستمرة مدى الحياة، فهى تبدأ مع الإنسان طفلاً، يتشرَّب تلك القيَم والاتجاهات والتصوّرات مِن والديه، وَمِن المحيطين به، ثم يَنمو الطفل ويحتك بالأقاربِ والجيران، فتزيد دائرة احتكاكَاته، ثُمّ يذهب إلى المدرسةِ - إن كَان هناك تعليم مدرَسى - فتتّسع الدائرة أكْثر وأكْثر، وتَسْتَمرّ التنمية الأيديولوچية، حيث تُصَقَل تلك القيم والاتجاهَات والتصوُّرات وتَتَبَلْوَر، ثُمّ يخرج الإنسان إلى الحياةِ راشدًا، فتبلغ الدائرة مَدَاهَا، بزيادة الاحتكاك مَع الآخرين، وزيادة ضغوط الحياة عليه، وهكذا.

وتعمُق الأيديولوچيا فِى النفس، بَعْد أن يُعَاد تشكيلُهَا وصوغُهَا، حسب الخبرات والمواقف والضغوط، التى يتَعَرض لَهَا الإنسان فِى حياتِه.

ويختلف هذا التشكيل الأيديولوچى - فِى حدودِ هَذَا الإطَار العام الواسع - مِن مجتمع إلى مجتمع، ومِن عصر إلى عصر، حَسب الظرُوف الخاصّة بكل مجتمعٍ، والقُوى الثّقافية المؤثرة فيه، وحسَب المتغيرّات التى يفرضها كلّ عصر .. فهو فِى المجتمع البدائى القديم غيره فِى المجتمع المتحضّر الراهِن، وهو فِى المجتمع الديكتَاتورى الاستبدادِى غيره فِى المجتمع الديمقراطِى الحرّ، الذى تَقُوم الحياة فِيه على الشُورَى، وَهُو فِى المجتمع الزرَاعِىّ غَيْرُه فِى المجتمع الصناعى، وهُو فِى المجتمع المغلَق عَلَى نفسِه غَيْرُه فِى المجتمع المفتوح - كَمَا سَنَرَى .. فهو فى كلّ مجتمع يعكس تلك (الشخصيةِ القومية)، التى تترك أثرهَا عَلَى المجتمعِ كَكلٍ، وعَلَى كُلّ فردٍ مِن

---

(١) دكتور الدمرداش سرحان، دكتور منير كامل: المناهج ؛ دار العلوم للطباعة، القاهرة، ١٩٧٢، ص٣٤.

أفراده، حيث تتوقف الإجراءات التربوية فى كلّ مجتمع على «مَا يُراد لهذه الإجراءات أن تحققه من أهداف فيه»(١) ـ عَلَىَ حَدّ تعبير بيترز Peters.

وَقَدْ يُتْرَك هَذا التشكيلُ الأيديولوچى ليَتمّ بطريقة غير مقصودة، كَمَا هُو الحال فى المجْتَمَعَات البدائية القَديمة، وَفِى المجتمَات الديمقراطية إلى حَدّ مَا.. وَقَدْ يَتم بطريقة مقصودة وهادفة، كَمَا هُو الحَال فى المجتمعات الديكتاتورية والاستبدادية، وَفِى المجتمعات الشيوعية.. حيث تهتم الحكومات - فِى هَذه المجتمعات الأخيرة - الاستبدادية والشيوعية.. بذلك التشكيل الأيديولوچىّ اهتمامًا يَفُوق الوصف، فتهتم به فى المدرسة، وفِى خارج المدرسة، مطبّقة - فِى ذلك، حرفيًا وَبعُنف، عَلَى حدّ تعبير أوليخ Ulich - ذلك المبدأ الأفلاطونى الأرسطى القائل بأن التربية جُزء من استقرار الدولة(٢).

وَمِن أجل ذلك، كَان هذا الفهم الخاطئ الواسع الانتشار، الذّى أشرنَا إليه مِن قبل، والذى يَرىَ فيه البعض أن الأيديولوچيا مرادف للديكتاتورية والاستبداد، وأن الأيديولوچيا لا ترتبط بالتربية إلاّ فِى المجتمعات الديكتاتورية والشيوعية(٣).

الأيديولوچيا بين العقيدة والثقافة:

فِى مقام اللبس والغموض الذى أحَاط - ويُحيط - بكلمة الأيديولوچيا Ideology - كَمَا سَبَق - يحلو للبعض أن يستخدمها بمعنى العقيدة أو المُعتَقَد - الدينى أو السياسى أو الاقتصادى، وأن يترجمها إلى اللغة العربية

---

(1) R. S. Peters: "What is Educational Process?", **The Concept of Education**; Fifth Impression, Routledge & Kegan Paul, London, 1973, p. 9.

(2) Robert Uich: **The Education of Nations, a Comparison in Historical Perspective**; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. 1961, p. 264.

(٣) ارجع إلى ص ١٩، ٢٠ من الكتاب.

بأحد هذين اللفظين (العقيدة - المُعتقَد)، عَلَى نحو مَا نَرى كَثيرًا فِى معَاجِمِ المصطَلحاتِ المختلفة، ربما تقريبا لمعناها إلَى العقول.

وَرَغْم مَا بَين الأيديولوچيا والعقيدة - أو المُعْتَقَد **Belief** - مِن صلة، إلاَّ أن اللفظين ليْسَا مترادفين، والصلة بينهما تَكُون صلة سببية فِى بعض الأحيان. فالأيديولوچيا - كَمَا سَبَق - تعنى تصوُّرًا مَا للأشياءِ والأفكار، وَقَدْ يَكُون هَذا التصوُّر نتيجة لعقيدة معيَّنة - دينية أو سياسية أو اقتصادية - ولكنَّه قَدْ لا يكون نتيجة لتلك العَقيدة كذلك. مثَال ذلك أن تصوُّرات الطفل أمر لا يتصل بعقيدة عَلَى الإطلاق، وإنَّمَا هُو يتصل بردود أفعال سريعة، لأمور تتعلق بحياته اليومية، وبحاجاته فِى هذه الحياة، وكلُّهَا حاجات مادية وآنيّة فِى الغالب، كالأكل والشرب والنوم والتبول والتبرز واللعب وَمَا إليهَا .. فتلك التصوّراتَ فِى حياةِ الطفلِ أمر أبعدُ مَا يكون عن العقيدة، التى تعنى التفكير والتأمل، والاقتناع بوجهة نظر معينة، يسلك الإنسان عَلَى أساسِها ويتصرَّف.

وَلَيْس الأمر هنا مقصورًا عَلَى الأطفالِ وحدَهم، فقد تَكُون تصوُّرات الراشدينِ أمرًا لا يتصل بمَا يؤمنون به ويعتقدونه، وَقَدْ لا تَتَعَدَّى أن تكون - هى الأُخْرَى - ردودَ أفعَال سريعة، تَتعلق بأمورِ الحياةِ اليومية، وضغوطِ هذه الحياة، وخاصةً فِى زماننا هذا، الذَى تتزايد فيه تلك الضغوط وتتزاحم، فَتُثْقِل الْكَوَاهِل.. فكثيرًا مَا نَرَىَ المتشدّد يُضطرّ إلَىَ أن يلين، وكثيرًا مَا يعنُف الهادئ الوديع، وكثيرًا مَا يتناقض الإنسان - كلّ إنسان - مَع نفسه ومَع مَا يعتقده، نزُولاً عَلَى متطلباتِ الحياةِ وضغوطِها عليه، حَتى يستطيع أن (يَتَكَيف) مَع الحياة ومَع الناس، كَمَا يَقُول أهل الصحة النفسية والمتخصّصُون فيها، وإلاَّ انتابته الأزمات النفسية وحطَّمته.

بل إن تصوُّرَات الكبار تكون - أحيانًا - عَلَى عكسِ مَا يعتقدونه.. فغالبية المدخنين - مثلاً - يؤمنون بأضرارِ التدخينِ وأخطارِه، وكثيرٌ مِن العلماءِ يَحمِلُون تَمَائِم، أو يؤمنون بمَا يَقُولُون لغيرهم إنَّه خُرَافَات، وكثيرٌ مِن دُعَاةِ الفضيلة غارقون - إلى الأذقانِ - فِى الرذيلةِ.

وتصوُّر الإنسان - وسلوكه بالتالى - عَلَى عكس مَا يعتقده، أمر سَيِّئ بطبيعةِ الحالِ، وهو قَدْ يَعُود إلى ضَعْفٍ فِى شخصيته، أو إلى ضعفٍ فِى عزيمتِه وإرادتِه، وهو - فِى كلِّ الحالاتِ - يعود إلى خَلَلٍ واضح فِى (بنائه) النفسى، يجعل الإنسان - فِى نظر غيره مِن الناس - مَنبوذًا، لايألَف ولا يُؤلَف، ويجعله عند الله ممقُوتًا، عَلَى نَحو مَا نَرَى فِى مثل قوله - سبحانه وتعَالى - مثلاً ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ. كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ﴾[١].

وَهَذَا (التناقُض) بين المعتَقد وَمَا يُعبِّر عنه مِن سلوك، أو بين القول والفِعل، الذى هُو دليلٌ عَلَى خَلَل فِى بناءِ الشخصيةِ، والذى رأيناه عَلَى مستوى الأفراد.. موجودٌ أيضًا عَلَى مستوى الأمم والشعوب، فِيمَا يَصدُرُ عَن حكوماتها مِن سياسات، وهو ليس مقصُورًا عَلَى الأفرادِ وحْدهم.

فَبين الأيديولوچيا والعقيدة - عَلَى ذَلك - صلة، ولكن هذه الصلة غيرُ موجودة عَلَى الدوامِ بالضرورة.

وَمَا قِيل عَن العلاقة بين الأيديولوچيا والعقيدة، يُمْكِن أن يُقَالَ عَن العلاقة بين الأَيْديُولُوچيا والثقافة Culture، فالأيْديولوچيا ليست مرَادفًا للثقافة، وإن كَان مِن الممكنِ أن تَكُون بينهما صلة سبَبية، فِى بعضِ الأحيان[٢].

ذَلك أن الثقافة هى «ذَلك النسيج الكُلّى المُعَقّد مِن الأفكَارِ والمُعْتَقَدَاتِ والعَادَاتِ والتقاليد والاتجاهات والقيم، وأساليب التفكير والعَمَل، وأنماط السلوك، وكلّ مَا يَنْبَنِى عليهامِن تجديداتٍ أو ابتكاراتٍ أو وسائلٍ فِى حياةِ الناس، مِمَّا ينشأ - فِى ظلّه - كل عضو مِن أعضَاء الجماعةِ، ومِمَّا ينحدر إلينَا مِن الماضِى، فنأخذ بِه كَمَا هو، أو نطوّره فِى ضوءِ ظروفِ حياتنا

---

(١) سورة الصف، الآيتان ٢، ٣.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص ٢٩.

وخبراتنا»(١).. وَمِن ثَمّ كَانت «الثقافة هى التى تميّز الإنسان عن غيره مِن الحيوان، وتاريخُ الإنسان الثقافى ـ وهو تاريخُه الحضارى ـ يعود إلى الوراء مئات الآلاف مِن السنين، التى قضاها الإنسان مصارعًا عَلَى كَافة الجبهات، حَتَى تَمَكَّن مِن إنجاز هذا التميّز. ولا يقتصر هذا التميّز عَلَى النطق أو التفكير أو التعقّل، كَمَا قَال أرسطو، بَل عَلَى قدرةٍ خاصة، لَهَا علاقة مبَاشرة بالنطق، وهى قُدرته عَلَى اصطناع الرموز، وإعطائها مِن المعانى، وتحميلهامن المفاهيم والأفكار، مَا لَيْس فيها»(٢).

وهَكَذَا، قَد تَكُون الثقافة سببًا من أسبابِ الأيديولوچيا، ومكوّنًا مِن مكوّناتها، فتقوم بتشكيل تصوّرات الأفراد، لتجعل مِن تلك التصوُّرات تصوُّرات عَمَلية ووظيفية، تحقق للإنسان حاجات معيّنة، فِى بيئة معيّنة، سواء كانت هذه الحاجات مادية تتعلق بأمور حياته اليومية، أو نفسية تتعلق بتكيُّفه مع الآخرين.. حيث إن «التفاعُل الّذى يحدث بين الفرد والآخرين، إنَّمَا هو تفاعُل بين العوامل البيولوچية والاجتماعية، التى تكوّن شخصية الفرد الإنسانى.. فنحن نعرف أنه بدون الفرد البيولوچى، لا يمكن أن يكون هناك سلوك.. ومِن ناحيةٍ أخرى، لا يمكن أن يتصف هَذا السلُوك بالصفةِ الاجتماعية، دون وجود أشخاص آخرين، يتفاعل معهم هذا الفرد البيولوچى»(٣).

بيد أن الأيديولوچيا قَد تَتَكوّن وتَتَشَكّل بشكل مناقض تمامًا للثقافة السائدة فى المجتمع، وأوضح الأَمْثلة عَلَى ذلك هو «الأنبياء» عليهم أفضل الصلاة والسلام.. فَقَد أتوا بآراءٍ وأفكارٍ وتصوّراتٍ جديدةٍ تمامًا، تقلب تلك الثقافة السائدة فى مجتمعاتهم رأسًا على عقب، رغم أن تشكيلهم الأيديولوچى كَان قَدْ تَمّ ـ بالفِعل ـ وسط هذه الثقافة، وفِى إطارِها، شأنهم

---

(١) دكتور الدمرداش سرحان، ودكتور منير كامل: المناهج (مرجع سابق)، ص ٤٨، ٤٩.

(٢) دكتور محمد زيادة: معالم على طريق تحديث الفكر العربى؛ رقم (١١٥) من سلسلة (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية، يُصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ذو القعدة ١٤٠٧هـ، يوليو/ تموز ١٩٨٧م، ص ٣٤.

(٣) دكتور محمد لبيب النجيحى: الأسُس الاجتماعية للتربية، الطبعة الرابعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧١، ص ١٣٩.

فِى ذلك شأنُ غيرهم من الناسِ، الذين أُرسلوا إليهم، لينتشلوهم من بين براثِنِها.

وَرَغْم أن «الرسول إنسان، قَدْ يَكون غنيًا، وَقَدْ يكون فقيرًا، وَقَدْ يَكون نجارًا أو حدادًا أو جامع حطب، وَقَدْ يكون مرموقًا فِى قومِه، وقَد يَكون مغمورًا»[١].. فإن هؤلاء الأنبياء والرسل، الذين وصفهَم القرآن الكريم بأنهم - كغيرهم - ﴿لَيَأْكُلُونَ الطَّعَامَ وَيَمْشُونَ فِي الأَسْوَاقِ﴾[٢].. يظلُّون صنفًا مِن الناس، مختلفًا عَمَّن أُرسِلُوا إليهم، بِمَا حباهم الله مِن (موهبةٍ روحية)، استطاعوا - بها - أن يتجاوزوا حدود الكون المحدود، المحيط بهم وبغيرهم، ليتلقوا وحىَ السماء.. إذ «الوحى لا يعدو أن يَكُون (إشْرَاقًا كونيًا)، مِن نوعِ الإشراقاتِ التى عهدناها فى حياتنا، على مستوياتٍ محدودة»[٣].. «فالوحىُ - فى أساسِه - هداية وتوجيه، وبهَاتِهِ الصفة، يُعِين الشخص على أن يتحقق، أخلاقيًا وروحيًا، ويَتَفَتَّح داخَل عالم، حيث إِنَّه يُدبِّر النظام، ويهيمن على أسراره»، «ولا غرو أن الأنبياءَ المكلَّفين بتبليغ الوحى، ليسوا سوى مُرشدين بالنسبة لمجموع الآخرين، الذين هُم أنداد لهم (أنطولوجيًا)، وإخوانهم (إنسانيًا).. لكن ميزة الأنبياء الكبرى هى صَلابتهم فِى الدفاع عن الحقّ والخيرِ، بـ (الدعوة) المستديمة، وبالسلوكِ اليومىّ، فِى كلّ عمل»[٤].

وإذَا كَان لأنبياء الله ورسله خصوصيتُهم تلك، التى اخترقُوا بهَا جدَار الثقافة التى نشأوا فيها، فغيَّرُوا فيها.. فإن غيرهم قَدْ اخترق جدارَ ثقافته

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: انبياء الله والحياة المعاصرة؛ الكتاب السادس من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، سبتمبر ١٩٧٨، ص٣٦.

(٢) سورة الفرقان، الآية (٢٠).

ونص قول الله سبحانه وتعالى في الآية هو: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ مِنَ الْمُرْسَلِينَ إِلاَّ إِنَّهُمْ لَيَأْكُلُونَ الطَّعَامَ وَيَمْشُونَ فِي الأَسْوَاقِ، وَجَعَلْنَا بَعْضَكُمْ لِبَعْضٍ فِتْنَةً، أَتَصْبِرُونَ، وَكَانَ رَبُّكَ بَصِيراً﴾.

(٣) وحيد الدين خَان: الإسلام يتحدى، مَدخَل علمى إلى الإيمان، ترجمة ظَفر الإسلام خان، مراجعة وتقديم دكتور عبد الصبور شاهين؛ الطبعة الخامسة، المختار الإسلامى، القاهرة، ١٩٧٤، ص٩٨.

(٤) دكتور محمد عزيز الحُبابى: الشخصانية الإسلامية، من (مكتبة الدراسات الفلسفية)، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٩، ص٦٨.

بغير هذه الخصوصية.. فكَمَا ظَهَر الأنبياء الثلاثة (موسى، وعيسى، ومحمد) عليهم الصلاة والسلام، «وغيرهم من الأنبياء عليهم السلام، فى وقت كَانت (تفاعُلات) الحياة فِى مجتمعاتِهم تخلق فِى النفوسِ (فراغًا) كَان لا بُدَّ مِن (سَدِّه)، وَقَد أَتَى كلّ منهم فى وقتِه ليسدّ هذا الفراغ، حسب تخطيط إلهى مُحْكَم».. «أَتَى غَانْدِى فِى وقتٍ اشتدت فيه مقاومة الاستعمار الإنجليزى للهند بلا سلاح، ومِن ثمّ كَان غَاندى، وكَانت مقاومته السلبية».. «ولولا ذلك لعاش غاندى ومات، دون أن يسمَع به أحد»[١].

وَمَا قِيل عَن غَاندى وفعله فِى الثقافة الهندية، يمكن أن يُقَال عن كثيرين غيره، استطاعوا بغير وحى مِن السماء - أن يخترقوا الثقافة التى نشأوا فِى إطارها، ويتمرَّدوا عليها، ويحوّلوا مسارَهَا فِى اتجاهٍ مختلف، أو فِى اتجاهٍ مضادٍّ لَهَا.. فهذه هى قصة تطور الحياة الإنسانية على الأرض، وهذه هى قصة الثوَّار الذين طَوَّرُوهَا فِى كلّ مكان، والذين كُتب لبعضهم النجاحُ فصار (بطلاً)، وكُتب على بعضِهم الفشل فكَان (خائنًا) أو (مَارقًا)، «وبين البطل والخائن - أو المارق - فرق شَاسع»[٢]، فى إمكانيةِ التغيير فى الثقافةِ بطبيعةِ الحال.. فَلَقَد تغيّرت الثقافة - حين تغيّرت - على أيدى الأبطال، الذين قَد تَكُون بطولتهم «(بطولة) فكرية أو فلسفية أو عقلية خالصة، كما هو الحال مع أفلاطون وأرسطو وجاليليو وكوبرنيكس وابن حيان وابن الهيثم وابن النفيس ومالك وأحمد بن حنبل وابن خلدون ومارتن لوثر وغيرهم، ممَّن غيّروا فكرًا سائدًا قديمًا، اقتصاديًا أو سياسيًا.. أو جغرافيًا أو دينيًا.. وَقَد تَكون بطولة عسكرية، كبطولة الإسكندر المقدونى أو خالد بن الوليد أو نابليون، أو غيرهم ممن غيَّروا وجه التاريخ بقوةِ السلاح.. وَقَدْ تَكون بطولة تجمع بين هذه وتلك، كَمَا هو الحال فى (الثوراتَ)، التى تستخدم القوة العسكرية لتغيير (أيديولوچى) معيّن، ولا تنتظر تفاعُلات الحياة، لتُحْدِث ذلك التغييرالمطلوب بنفسها، كثورة كمال

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: دراسة مقارنة لتاريخ التربية؛ الطبعة الأُولَى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧٨، ص ٢٤، ٢٥.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٦.

أتاتورك فى تركيا، والثورة البلشفية فى الاتحاد السوفيتىّ (السابق)، والثورة الفرنسية فى فرنسا، والثورات العديدة التى شبَّت ـ وتشبّ ـ فى بلادِ العالمِ الثالث»[١].

وَمَا يُقَال عن الثقافة وعلاقتها بالأيديولوچيا بالنسبة للفرد، يمكن أن يُقال عنها بالنسبة للمجتمع.. فليست ثقافة المجتمع إلاَّ محصّلة لثقافات أبنائه، على نحو معيَّن.. وليست تصرّفات أبناء مجتمع مَا، وحركتُهم فى الحياة، إلاَّ تعبيراً عن هذه الثقافة المجتمعية، عَلَى نَحْو مَا رأينا فى بدايات الحديثِ عن (الأيديولوچيا بين العقيدة والثقافة) منذ قليل[٢].. وذلك منذ كان الإنسان ـ وكان المجتمع الإنسانى ـ من قديمٍ، ولا يزال.

وسوف نرى صورة لهذه العلاقة بين (الأيديولوچيا) و(التربية) منذ بدايات الوجود الإنسانى على الأرض، فِى عددٍ من المجتمعاتِ المختلفةِ القديمةِ.

الأيديولوجيا والتربية فى البدايات:

رأينا ـ عند الحديث عن (التشكيل الأيديولوچى)[٣]ـ قوّةَ العلاقة بين الأيديولوچيا والتربية، فِى كلّ مجتمع من المجتمعاتِ، القديمةِ والحديثةِ، وأن التربية تختلف من مجتمع إلى مجتمعٍ آخَر، حسب الأيديولوچيا السائدة فِى كلّ مجتمع، والتى تترُك بصمتها عَلى نظام تربيةِ كلّ مجتمع منها لأبنائه، بوصف هذا النظام التربوى نظامًا فرعيًا مِن نُظُمِ المجتمع، وتعبيرًا عن ثقافته التى تتحرك ـ من خلالِ أبنائه ومؤسّساتِه ونُظُم الحياةِ فِيه ـ على أرضِه.

وسَوف نَرى قُوّةَ العلاقة بين الأيديولوچيا والتربية منذ بدايات الحياة البشرية على الأرضِ فيمايلى، تمهيدًا للحديثِ عنها اليوم فى الفصلِ التالى.

---

(١) المرجع السابق، ص٢٧.
(٢) ارجع إلى ص ٢٦ - ٢٩ من الكتاب.
(٣) ارجع إلى ص ٢٤ ـ ٢٦ من الكتاب.

أ ـ الأيديولوجيا والتربية فى مجتمعات قديمة:

عَاشَت المجتمعات البدائية الأُولَى حياة بسيطة كل البساطة، قِوامها القَدَرية، والتدريب البسيط على أساليبِ الحصولِ على متطلباتِ الحياةِ اليومية، من طعامٍ وشرابٍ ومأوى، يومًا بيوم، وبوسائل محدودة تمامًا.

وَلَم تكن هذه الحياة البدائية الأُولى تتطلب نوعًا من التربيةِ المعقَّدة، خارج نطاق الأسرة، فَقَد كَانت كل أسرة تربِّى الطفل فيها بدافع تلقائىّ طبيعىّ، ليأخذ عنها أساليب الحياة العَمَلية، ويتشرَّب منها تقاليدها ونظرتها للحياة، حتى يصير عضوًا فيها، كَمَا صاروا هم[1].. وَكَان جَانبٌ كبيرٌ مِن هذه التربيةِ «يَتمّ بالتقليد الأعمَى للكبار، مصحوبًا بقليلٍ من التعليم، أو بلا تعليم على الإطلاق»[2].

وَقَداستطاع هذا الإنسان البدائى أن يتجمَّع مع غيره من الناس على شواطئ الأنهار، حيث تَتَيَسّر الحياة، وتَتَوَفّر الحماية، ويتحقّق الأمن.. وبذلك كَوَّن هذا الإنسان (مجتمع القرية)، الذى خَاضٍ به أول (ثَورة) عرفها الإنسان فى حياته، وهى (الثورة الزراعية)، التى تَمَكَّن ـ بها ـ مِن «إحلالِ الطعامِ بطريقةٍ دائمةٍ ومنتظمةٍ، محلّ جَمْع الطعام من هنا وهناك»[3].. ومنها انتقل إلى مرحلةِ (الصناعةِ)، التى خَاض بها غِمار (الثورة الصناعية) فى (مجتمع المدينة)، الأكثر تعقيدًا[4]، والّذى تطلّب (خِبرات) و(مَهارات) و(قُوَى بشرية)،

(١) صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد: **التربية وطُرُق التدريس**، الجزء الأول؛ الطبعة الخامسة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٥٦، ص٢٨.

(2) Willystine Goodsell: **A History of the Familly, as a Social and Educational Institution**; The Macmillan Company, New York, 1923, p. 44.

(٣) كلنتون هارتلى جراتان: **البحث عن المعرفة، بحث تاريخى فى تعلّم الراشدين**، ترجمة عثمان نويَه، تقديم صلاح دسوقى؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٢، ص٢٨.

(4) William A. Smith: **Ancient Education**; Philosophical Library, New York, 1955, p. 14, Quoted:
- Childe, V. Gordon, **New Light on Ancient Education.**

قادرة على الوفاء بمتطلّباته، ممّا فَرَضَ وجود تنظيم اجتماعى أكثر تعقيدًا، وأكثر قُدرة على الوفاء بحاجات هذا المجتمع الصناعىّ، حيث ازدهرت - فى هذا العالَم القديم - «الحضاراتُ الهندوكية والصينية والفارسية والفينيقية والمصرية القديمة واليونانية والرومانية وغيرها. ولكُلٍّ من هذه الحضاراتِ تاريخٌ شيِّق، يَدلّ على مدى ما بلغته شعوبُها من الرقىّ الفكرى والاجتماعى والروحىّ، كمّا تميز كلّ مجتمع من هذه المجْتَمَعاتِ بمُثُله العليا وتقاليده ونظام حُكمه وطريقة تربيته للنشء وإعداده للحياة، وفقًا للسائدِ فى المجتمع من عقائد وفلسفات، ووفقًا لحالته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ووفقًا لظروفه الطبيعية، ولمستواه الثقافى»[١].

وهَكذا صَارت المدرسة - فى هذه المجتمعاتِ القديمةِ التى ازدهرت حضارتها وتعقّدت حياتها - ضرورة اجتماعية.

وقد كَان الطابع الدينى للحياة، هو الطابع الغالب والمسيطِر على الحياةِ فى هذه المجتمعاتِ منذ البداية، وَظَل هو الطابع المسيطر عليها بعد ازدهار حضارتها، فقد كَان «هذا العلم الّذى قامت عليه تلك الحضارات.. كان جُزءًا من (الدين)، الذّى يؤمن به كل مجتمع»[٢].

ولا نقصد بالدين هنا الدين السماوى وَإنّما نقصد به مجموعة الأفكار والآراء والمعتقدات، التى تتعلق بالحياةِ الدنيا وَمَا وراءَها وما بعدَها، والتى يتوصّل إليها (فيلسوف) عبقرىّ، والتى قَد تكون متفقة مع العقل والمنطق، ولكنها قد لا تكون.. كَمَا قَدْ تكون قريبة فى رؤاها من رؤى الأديانِ السماوية، ولكنها قَد لا تكون كذلك.. إلاّ أنها - فى كل الحالات - كَانت (فلسفات) تعكس الأيديولوچيا السائدة فى كلّ مجتمع، ومِن ثمّ اختلفت تلك الرؤى والتصوُّرات الدينية عند كونفوشيوس فى الصين، عن الرؤى والتصوُّرات فى التى ابتدَعَها - بعد ذلك - لاو - تسى

(١) فتحية حسن سليمان: التربية عند اليونان والرومان، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ص ز، من المقدمة

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: دراسة مقارنة لتاريخ التربية (مرجع سابق)، ص٠٧٩

فى التاوية، فى الصين أيضًا، وعن رُؤَى البوذية وتصوّراتها، مما انتشر فى الصين كذلك، ثمّ فى الهند.. وعن رُؤَى وتصوّرات البرَهمانية، التى تُنسب إلى براهمان فى الهند، وعن رُؤَى وتصوّرات الزردشتية (مجموعة تعاليم زرَدشت) فى فارس، وعن رُؤَى وتصوّرات غيرها.. فكل منها إفراز بيئة بعينها، عَبَّر عنها هذا الفيلسوف أو ذاك، على نحو مَا تحكى لنا كتب التاريخ القديم[١].

وَلَمْ تكن الفلسفاتُ التى تقف وراء الأيديولوچيات التى كانت تحرك الحياة فى هذه المجتمعات القديمة، سوى الفلسفات «التى انطوت عليها دياناتُها»، ولَمْ تكن فلسفات بالمعنى الفلسفىّ الدقيق، بقدر ما كانت ألوانًا من الحكمة، وضروبًا من المبادئ والقواعد، ممًّا كان يتصل من قريب أو بعيد بالدين والعقائد»[٢].. وكان الكاهن ـ فى هذه المجتمعات القديمة ـ هو (الموجِّه

---

(١) ارجع ـ على سبيل المثال ـ لا الحصر ـ هنا ـ إلى:

أ ـ ولْ ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد الأول (نشأة الحضارة)، ترجمة دكتور زكى نجيب محمود؛ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، الطبعة الرابعة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٧٣، الفصل الرابع ص ٩٨ وما بعدها.

ب ـ ولْ ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثانى من المجلد الأول (الشرق الأدنى)، ترجمة محمد بدران، الطبعة الأولى، ١٩٧١، الفصل الثانى من الباب السابع، ص ٢٨ وما بعدها بالنسبة لسُومَر، وص ١٥٥ وما بعدهامن الفصل الثالث مَن الباب الثامن بالنسبة لمصر، وص ٢١١ ومابعدها من الفصل الرابع من الباب التاسع، بالنسبة لبابل، وص٤٢٤ وما بعدها من الفصلين الخامس والسادس من الباب الثالث عشر بالنسبة لفارس .. وهذا الجزء وما يليه من أجزاء تولت نشرها جميعًا لجنة التأليف والترجمة والنشر بالقاهرة، لصالح جامعة الدول العربية.

جـ ـ ولْ ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثالث من المجلد الأول (الهند وجيرانها)، ترجمة دكتور زكى نجيب محمود؛ الطبعة الثالثة، ١٩٦٨، البابان الرابع عشر والخامس عشر، ص ٩ وما بعدها بالنسبة للهند.

د ـ ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الرابع من المجلد الأول (الشرق الأقصى ـ الصين)، ترجمة محمد بدران؛ الطبعة الثالثة، ١٩٦٦، ص٢٦ وما بعدها من الفصل الأول، بالنسبة للصين.

(٢) رينيه ديكارت: **مقال عن المنهج**، ترجمة محمود محمد الخضيرى؛ الطبعة الثانية، راجعها وقدّم لها دكتور محمد مصطفى حلمى، من (روائع الفكر الإنسانى)، دار الكتاب العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨، ص ٣، ٤ (من التقديم، للدكتور محمد مصطفى حلمى).

الأيديولوجىّ) لها، فقد «كان الكاهن هو العالم، وهو الفيلسوف، وهو الطبيب، وهو الفلكىّ والرياضىّ.. إلخ».. «وذلك لأن العلم كان ـ عندهم ـ مختلطًا بالدين والفلسفة»[١].. «كما كان العلم ذاته جُزءًا من الدين، ولذلك كان علمًا (أرستقراطيًا)، مقصورًا على الكَهَنَة والملوك والطبقة الحاكمة وحدَها، ولَمْ يُتَح لأبناء الشعب أن يتزوّدوا به، ولَمْ يُسْمَح لَهم أن يعرفوا عنه، لأنه كان جزءًا من النظام الكهنوتى الدينى، الموجود فى هذه المجتمعات»[٢].. «وكان التعليم العالى فى مصرَ القديمةِ مثلاً، يتمّ فى المعابد، ويُشرف عليه الكهنة ورجالُ الدين»[٣].

وعندما ظهرت الأديانُ السماوية، كان لكل نبىّ من الأنبياء صَحَابتُه وحَوارِيُّوه وتلاميذه والمؤمنون به، وكان هؤلاء أوّل (تلاميذ) له، وأوّل (معلّمين) لمبادئه التى دعَا إليها مِن بَعْدِه.. وكانت المدارس تصطبغ بتلك الصبغة الدينية الجديدة، وتشكّل البرامج ـ أو تعدّل ـ لتتفق معها.

وحول هذه العقائد ـ أو الرؤى ـ الجديدة، كانت الحياة تُعاد صياغتها، والأيديولوجيا تتشكّل، ونُظُم التعليم وفلسفاته وأهدافه وبرامجه ومناهجه ومؤسّسَاته تتعدل وتتبدّل، لتأخذ مكانها فى (النظام) الجديد، بحيث تكون فى خِدمتِه، وتسعى لتحقيق أهدافه، وللتعايُش معه، والتطَوُّر وفقَ خُطواته.

ب ـ الأيديولوجيا والتربية عند الإغريق:

وعلى أيدى الإغريق، تحرَّرَت الأيديولوچيا من الصبغة الدينية، وبدأت تتجه وجهة مدَنية خالصة، أو هكذا يُشاع خطأ، إذ إن اليونانيين ـ بعد أن أخذوا يتجمّعون فى المُدن المستقلّة City States ـ أخذت التربيةُ عندَهم

(١) السيد محمود أبو الفيض المنوفى : أصالة العلم وانحراف العلماء؛ رقم (٤) من (موسوعة وحدة الدين والفلسفة والعلم)، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٦٩، ص٦.

(٢) دكتور وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور القديمة، دراسة تاريخية مقارنة؛ من سلسلة (دراسات فى التربية)، الطبعة الأولى، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦١، ص ٦٢.

(٣) محمد توفيق خفاجى : أضواء على تاريخ التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة، إشراف ومراجعة دكتور إبراهيم حافظ؛ مركز الوثائق والبحوث التربوية ، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٦٣، ص ١٥.

«تفقد شكلَها غير النظامى، وتتطوّر إلى سياسةٍ ونظامٍ واضحٍ فى الشكلِ والمحتوى.. وقد جرَى نفسُ هذا التطوُّر فى الثقافاتِ المصريَّة والبابلية والعبريةِ، ولكنه لم يكن مشابهًا تمامًا لِمَا كَان عليه الحال عند اليونان، فرغم ظُهُور مدارس نظاميَّة فى كلٍّ من مصر وبابل، إلاَّ أن هذه المدارس كانت قائمة لِخدمة أغراض شخصية، فقامت لإعداد الناس لخدمة فرعون أو الملك أو الإمبراطور، وقامت المدارس عند العِبرانيين أيضًا لخدمة أغراض دينية، وليست لأغراض عامة»[١].

وَمِن ثمَّ فإن الإغريق لَم يتحرَّروا مِن الدين، كَمَا يفهم الكثيرون خطأً، ولكن الدين عندهم أخَذ منحًى جديدًا، مختلفًا عَمَّا كَان عليه قبلَهم، وعَمَّا هو عليه عند أمم كثيرة غيرهم، فَقَد «كَان الدينُ عاملاً فى التفرقة بين اليونان، بقدر مَا كَان عاملاً فى وحدتِهم»، حيث «كانت النزعة الانفصالية القَبَلية والسياسية، تغذّى الشرك، وتجعَل التوحيد مستحيلاً.. فَقَد كَان لكل أسرة فى أيامِ اليونانِ القديمة إلهُهَا الخاصّ»[٢]، «وكذلك كَان لكل جماعة، بطنًا كانت أوَ عشيرةَ أو قبيلة أو مدينة، إلهُهَا الخاصّ بها».. «كَمَا كَان أب الأسرة هو أيضًا كاهنها.. كذلك كان حاكِم المدينة الأكبر - أو أركونها - كبيرَ كهنة فى دينِ الدولةِ، وكان الإلَهُ يخلع على سلطانه وأعماله كلها ثوبًا من القداسة»[٣].

لقد كَان المجْتَمع الإغريقى القديم مجتمعًا بدائيًا «قَبَليًا»، يتكون من عددٍ من الأُسر، تعيش فى حالةٍ من الاكتفاءِ الذاتى»[٤]، ثُمَّ تطورت به الحياة بسبب ظروف اليونان الجغرافية، حيث كانت تتكون من عديدٍ من المُدن

(١) دكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة، دراسة تاريخية مقارنة** (مرجع سابق)، ص١٩٠.

(٢) ولْ. ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد الثانى (حياة اليونان)، ترجمة بدران؛ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، الطبعة الثالثة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٣٨٨هـ، ١٩٦٩م، ص٣١٧.

(٣) المرجع السابق، ص٣١٨.

(٤) چورج سول: **المذاهب الاقتصادية الكبرى**، ترجمة وتقديم راشد البراوى؛ الطبعة الثالثة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٦٢، ص١٧.

اليونانية المستقلة City-states، المتصارعة فيما بينها، فنَمَا مفهومُ (الدولة) فى كلّ مدينةٍ من مُدنها نموًا مبكرًا، وصارت (المصلحة القومية) هى محور التفكير، حتى فى الشئون الدينيةِ كَمَا سبق، وصارت التربية - لأول مرة فى التاريخ - وسيلةً «لتربية المواطنين»، و«أصبح التعليمُ جُزءًا من السياسة العامة للدولة»[١].. وذلك منذ القرن السابع قبل الميلاد.

وَقد تَطوّرت الحياةُ فى كلّ مدينةٍ يونانيةٍ مستقلة تطوُّرَهَا الخاصّ بها، وتشكلت كلّ مدينة - أيديولوجيًا - حسب ظروف الحياة الخاصَّة بها، فصار هناك اختلاف أيديولوچي بين كل مدينة مستقلة وأخرى.. وَقَدْ وَصَل هَذا الاختلاف الأيديولوچى إلى حدّ التناقُض بين مدينتين اثنتين من هذه المُدُن، هما أثينا Athens، واسبرطه Sparta.

فأثينا كانت أسعَدَ المُدُن المستقلة حظًا، بسبب موقعها الجغرافى على البحرِ الأبيض المتوسط، واشتغال أهلها بالتجارة، مِمَا مَكّنَهم من أن يكونوا «على اتصالٍ وثيق بالمراكزِ التجاريةِ الهامةِ فى شمالِ فلسطين»[٢]، ومِن أن يتصلوا «بالحضاراتِ الشرقيةِ والجنوبيةَ لحوضِ البحرِ الأبيضِ المتوسط، ويكتسبوا من هذه الحضارات الشيءَ الكثير»[٣].. وَكَان فى مقدمةِ هذه الحضاراتِ التى استفادوا منها، حضارة مصر القديمة.

وَقَدْ كَان لهذا (الانفتاح) الأثينى أثرُه على الأيديولوچيا الأثينية، فكان قوامُها الانفتاح والتطوُّر والمرونة، كَمَا كَان للازدهار الاقتصادى - نتيجة للتجارة - أثرُه أيضًا، فكَان من مقوماتِ أيديولوچيتها الإقبالِ على الحياةِ، والحُبّ والتسامُح، والإقبال على العلمِ بهدفِ المتعةِ العقليةِ، لا بهدفِ السيطرةِ على الطبيعةِ.

---

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة، دراسة تاريخية مقارنة** (مرجع سابق)، ص ١٩١.

(٢) لانسلوت هُوجْبن: **العلم للمواطن**، ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور، ودكتور سيد رمضان هدّارة، مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد، رقم (١٠١) من (الألف كتاب)، الجزء الأول؛ دار الفكر العربى، القاهرة، ص ١٠٦.

(٣) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق)، ص ١٩.

وبفضل هذه الأيديولوچيا، تطوّرت علوم الأثينيين تطوّرًا لا يزال موضعَ إعجاب الجنس البشرى كله، فالإنسانُ المعاصر «لا يكاد يجد شيئًا فى ثقافته الدنيوية - اللهم إلا آلاته - ليس مدينًا به لليونانيين»[١].

وَقَدْ انعكس ذلك كله على التربيةِ الأثينيةِ، فتطوّرت من تربيةٍ بدائيةٍ غير نظامية، إلى تربيةٍ نظامية، هدَفُها خلق المواطن الصالح، القادر على المشاركةِ فى حياةِ مجتمعٍ ديمقراطى حرٍّ، وعلى الاستمتاع بحياتِه فى هذا المجتمع، دون تدخل يُذْكَر مِن الدولةِ فى التشكيلِ الأيديولوچى لأبنائها، حيث كَانت الدولة - فى أثينا - تسير على سياسةِ الترسُّل Laissez-faire، التى لا تتدخل - بمُوجبها - فى شئونِ التربيةِ والتعليم، إلا بسَنِّ بعضِ القوانين، التى تحمّل الآباء مَسئوليةَ تزويد أَبنائهم بالحدِّ الأدنى الضرورى من التربية، الذى يكفى لتكوين هذا المواطن، سواء قاموا بذلك بأنفسِهم، أو عهدوا به إلى أَحَدِ المدرِّسين، ليقوم عنهم به.. ولذلك يرى بطس Butts أن الحديثَ عن المدرِّسين الأثينيين يكون أصوبَ وأدقَّ، من الحديثِ عن المدارس الأثينية، فحيثما وُجد المدرِّس، كانت تُوجَد المدرسة»[٢] على حد تعبيره.

وَلَم يكن بأثينا - نتيجة لذلك - «مدارس عامّة، أو جامعة تُديرها الدولة، بل ظَلّ التعليمُ فيها على أيدى الأفراد»، «وكان المدرِّسون المحترفون يُنشئون مدارسَهم الخاصّة، يُرْسَل إليها أبناء الأحرار فى سن السادسة»[٣].

وعنْدَمَا تطوّرت الحياةُ فى المجتمع الأثينى، وخاصة فى عهدِ بركليز، بحيث زاد الثراء، وتوفّر لدى الأحرار وقتُ الفراغ، ودفع ذلك إلى مزيدٍ من البحثِ والتفكير، والجرى وراء الفلسفةِ والعلومِ المختلفةِ.. صَارت الحاجة

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: الثقافة والتربية فى العصورِ القديمة، دراسة تاريخية مقارنة (مرجع سابق)، ص ٧٢.

(2) R. Freeman Butts; Op. Cit., p. 55.

(٣) ولْ ديورانت : قصة الحضارة، الجزء الثانى من المجلد الثانى (حياة اليونان)، ترجمة محمد بدران؛ الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨، ص ٨٣.

ماسة إلى لون من ألوان الدراسة العُليا المنظمة، التى تَمَكَّن من القيام بذلك كله.. أدى هذا التطوُّر إلى وجود مدرّسين من نوع جديد، قادرين على إشباع هذه الحاجات الجديدة النامية، «يُطلقون على أنفسهم لقب (سوفسطاى)، أو معلّمو الحكمة، وكان الناس يفهَمون من هذا اللفظ ما نفهمه نحن من لفظ (أستاذ جامعى)» اليوم، «يستأجرون قاعات المحاضرات، ويدرّسون فيها ما يضعونه للتعليم من مناهج»[1]، تُشْبع هذه الحاجات.

أمَا اسبرطة، فَقَدْ كَانت على النقيض من ذلك تمامًا فى (كلّ شىء)، فهى كُبرى مُدُن لاكونيا **Laconia**. الواقعة فى الجزء الجنوبى من شبه جزيرة اليونان.. وكانت منطقة زراعية، متقوقعة على نفسهَا، لا تتصل بالعَالَم الخارجىّ، ولا تعرف شيئًا عن حضارته، ممَّا فَرَض عليها العُزلة.. ودفعت بها تلك العُزْلة، وذلك الصراع الطويل بين مختلف المدن اليونانية المستقلة، إلى أن تطوَّرت الحياة فيها، من «البدائية البسيطة» إلى «الدكتاتورية الأرستقراطية العسكرية»[2]، التى استطاعت بها أن تحقق النصر على سائر المُدُن اليُونَانية، وفى مقدمتها أثينا.

وفى إطار هذه الأيديولوچيا العسكرية، نَمَت سلطة الدولة فى اسبرطه، وزاد تحكُّمها فى مقدرات الأفراد، وتوجيه هذه المقدرات لتحقيق مصلحة الدولة وأهدافها.. وكان إشراف الدولة على شئون التربية والفكر، لينشأ الأفراد - منذ مولدهم وحتى سنّ الستين - على ما تريده الدولة وحدَها وتراه.

وتتطلّب مثلُ هذه الأيديولوچيا تربية خُلقية مستمرّة، تخدم أهداف هذه التربية العسكرية، وتنمّى فى النفوس قيَمًا خُلُقية معينة، قَدْ تَكُون بعيدة كل البعد عن الأخلاق الفاضلة، بالمعنى المتعارَف عليه للأخلاق الفاضلة فى كلّ زمَان ومكان، حيث كَان الاهتمام فيها منصبًا على غرس القسوة والعُنف

(١) المرجع السابق، ص ٢١١، ٢١٢.

(2) R. Freeman Butts; Op. Cit., p. 34

وعدم الرحمةِ والخشونة، وعلى احترام القانون ، وعلى السمع والطاعة للرؤساء، وعلى الأمانةِ والصدقِ معهم، مع إجازة السرقة والكذب والتلصُّص على أعداءِ البلادِ.. بل إن السارق كان إذا ضُبط وهو يسرق، يتعرَّض للجلد، لا بسبَب السرقة، ولكن بسبَب الغفلة، التى أدّت به إلى أن يُضبَط وهو يسرق.

وفى ظلِ هذا الجوّ (العسكرى) العدوانى، نشأ نظام التربية الخاضع لسيطرة الدولة State-controlled System of Education لأول مرة فى التاريخ، حيث «سيطرت الدولة - فى اسبرطه - على كلّ شئونِ التعليم، وأشرفت عَليها بدقة»[1]، وفرضت على المتعلمين مناهج عسكرية، لَمْ تكن تُولِى اهتمامًا بتعليم القراءة والكتابة.. وأما الموسيقى والأدب ، فكَانت الموسيقى العسكرية، والأدب الوطنى، الذى يدعو إلى الحماس، ويوقظ الهِمَم، ويثير الحميَّة، ويدعو إلى التضحيةِ والبذلِ فى سبيلِ الوطن.

وَقَدْ أدّت هذه التربية الاسبرطيّة - كَمَا سَبَق - إلى نُصرة اسبرطة فى النهايةِ، ولكنه كَان نصرًا خاطفًا سريعًا، فَلَمْ يستطع الاسبرطيون تحمُّل تَبعات النصر وأعباء الحُكم، لأنهم قَدْ تَمّ تدريبُهم على أن يسمَعُوا ويُطيعوا، وَلَمْ يتمّ تاهيلهم لأن يفكروا ويتخذوا قَرارات، ولذلك دامت سيادتُهم العسكرية على بلادِ اليونان فترة محدودة، إذ سرعان مَا تحوَّلَ نصرُهم إلى هزيمة، قادتهم - وقادت بلاد اليونان كلها من ورائِهم - إلى الوقوعِ تحت سيطرة الرومان، كَمَا سنرى بعد قليل.

لقد «انكشف حالُ اسبرطه تمامًا، حينما أصبحت سيّدةَ بلاد اليونان كلّها، بفضل قوّتها الحربية، إذ وضح تمامًا أنها - رغم نصرها - لَم تَكن قادرة على القيادةِ والتقدّم»، بالنسبةِ «لغيرها من الدولِ، لأنها لَمْ تَكن لديها أهداف سامية، تَسْعَى لتحقيقها»[2].

---

(1) Ibid., p. 34.

(٢) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة، دراسة تاريخية مقارنة** (مرجع سابق)، ص ٢٠٧.

ومثلمًا لَمْ يستطعْ الاسبرطيون تحمّل أعباء النصر وتبعاته ومسئولياته، لَمْ يستطيعوا تحمُّل صَدمة الهزيمة والتكيّف معها واستيعَابها للخروج من تحت وطأتها إلى حياةٍ جديدة.. فَقَدْ «دَبَّت الفوضى فيما بينهم، وانهار كيانُهم انهيارًا تامًا»، كَمَا ظَهَر «فشل النظام التربوى الاسبرطى، فى الانحلال الخلقى والاجتماعى، الذى تفشّى فى المجتمع الاسبرطى، بعد الهزيمةِ فى الحروب»[1].. مِمَّا قَضَى عَلَى هذا المجتمعَ، وأسْلَمَ بلادَ اليونان كلها للرومان، بعد فترة وجيزة من الزمان، تُعتَبر - فى تاريخ اليونانِ - أعظم مأساة، بعد حضارة رائعة، كانت - ولاَ تزال - ضياءً بَدَّدَ للإنسَانية ظُلمات تخلّفها وجمودها.

وَمِمَّا تَجْدُر الإشارةُ إليه أنّ أفلاطون Plato، الذى عَاش هذا العصر، وعَايَشَ أحدَاثه وتداعياتِه، قَدْ ضَاق ذرعًا بتلك الحياة التى كَان يحيَاهَا الأثينيون، أقرب مَا تَكُون إلى (الفوضَى)، فى مقابل تلك الحياة الصارمة التى كان يحياها الاسبَرطيون، أقربَ ما تكون إلى (التحَجُّر)... وَلَم يُطقِ الأيديولوجيا السائدة فى المجتمعين الإغريقيين، فاعتزل هذه الحياة فى أكاديميَّته الشهيرةِ، يُعَلِّم الطلاب.. وأنه تصوُّر - فى عُزلَته تلك - مجتمعًا جديدًا، بأيديولوچيا جديدة، تجْمَع بين النقيضين.. فى مجتمع مثالى Uopia، لا يمكن أن يُوجَد إلاَّ فى خَيَالِه، يَنْعَم فيه الناس أجمعون، بالأمن والسعادة جميعًا.

وَكَأنَّمَا كَان أفلاطُون يَرَى - ببصيرته - ضَياع بلاد اليونان كلها - قبل أن يحلّ بها هذا الضياع - بين الديمقراطية الفوغائية الأثينية، والديكتاتورية الاستبدادية الاسبرطية، لأن الحياة الفوغائية الفوضوية - عنده - لا تقلّ خطرًا على المجتمع وتدميرًا له، عن الحياةِ الديكتاتورية الاستبدادية.. ولذلك نلمَح - فيما كتبه فى عُزلَتِه هذه - سَخَطَه على (الفوضَى) الأثينيةِ، مماثلاً لسَخَطه على (الديكتاتوريةِ) الاسبرطية، حيث بَنَى أفكاره عن هذا المجْتَمع المثالى Utopia الذى تَخَيَّلَه، على أساسِ الجمعِ المتوازنِ بين (الحرية

---

(1) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق)، ص ١٨.

والنظام)، بحيث لا تصل (الحرية) فيه إلى حدّ (الفوضى)، ولا يصل (النظام) فيه إلى درجة (الاستبداد).

ويتمّ هذا التوازن بين النقيضين - عنده - «عن طريق أمرين: أولهما هو القوانينُ الصالحة، التى تحفظ للمجتمع صورته المثالية، وتحدّد العلاقات بين أبنائه.. وثانيهما هو التربية السليمة، التى تحوّل تلك القوانين إلى أيديولوچيا، فردية واجتماعية»[1]، يعيشها الناس، وتحرّك الفردَ من أعماق نفسه نحو مَا يَجب، ولا تفرض عليه من الخارج كَيف يجب أن يتصرّف.. مِمّا يعنى أنه كان «يحلم بوجود مجتمع خالٍ مِن الفسادِ والفقْرِ والظلمِ والحرُوب، فقد رَوَّعُه مَا كَان يسود أثينة منْ انقسامات حزبيةٍ مريرةٍ، وشقاق وعَداء، وحقدٍ وريبة، لا تكاد تخبو نَارُها، حتى تعود إلى الاشتعال»[2].. كَمَا آلمهُ مَا رآه يجرى فى ظل الاستبدادِ المغلّفِ بغلافِ الديمقراطيةِ فى اسبرطة، حيث «يتغلّب الفقراءُ على مُعارضيهم، فيقتلون بعضَهم، وينفون من البلادِ البعضَ الآخر، ثُم يمنحون الباقين أقساطًا متساوية من الحريةِ والسلطةِ.. ويتضح - آخرَ الأمر - أن الديمقراطيين لا يقلّون فسادًا عن الحكّام الأثرياء، فهم يَستَخْدمون القوة التى تؤول إليهم لكثرة عددهم، ليوزّعوا الأموالَ العامة على الفقراءِ، ومناصب الدولة على أنفُسهم.. وهم يتملّقون العامة ويداهنونهم، حتى تنقلب الحرية فوضى، وتُنَمَّطَ المعايير، بعد أن تؤول السلطة العليا إلى أراذِل الناسِ، وتغلُظ الطباع بسَبَب انتشار الوقاحة والسبّاب»[3].

وَقَدْ عَرض آرَاءه تلك لهذا المجتمع المثالى - الطوباوى Utopian - الذى يحلَم به، فى «كتابِ القوانين»، وهذا أقدم المرّاجع الأوروبية المعروفة فى

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص٣٨.

(٢) ولْ ديورانت: قصة الحضارة، الجزء الثانى من المجلد الثانى (حياة اليونان) (مرجع سابق)، ص٤٨٣.

(٣) المرجع السابق، ص ٤٨٤.

التشريع، وهو - إلى هذا - دراسة نافعة فى عهدِ الشيخوخة اليونانى، الذى أعقب عهَد الشباب الإبداعىّ»[١].

وللوصول إلى هذا المجتمع المثالى - الطوباوى - الذى حدَّدَ ملامِحَه ومعَالِمَه، فى السياسةِ والاقتصادِ والاجتماعِ، رأى «أن تُشْرِف الدولة إشرافا تامًا على شئونِ التعليمِ والنشر، وغيرِهما من وسائلِ تكوين الرأى العامّ وأخلاق الأفراد.. ويجب أن يكون أكبر موظف فى الدولةِ هو وزير المعارف، ويجب أن تحلّ السلطة محلّ الحريةِ فى شئونِ التعليمِ»[٢].

---

(١) المرجع السابق، ص ٤٨٧، ٤٨٨.

(٢) المرجع السابق، ص ٤٨٨، ٤٨٩.

الفصل الثانى
التربية المقارنة والأيديولوجيا

تقديم:

مَرَّت التربيةُ المقارنةُ - فى تطوُّرها - بمَراحل، وصلت بها إلى مَا هى عليه اليوم.. علمًا مستقلا من علوم التربية، له منهجه المتميِّز، ومَداخلُ مختلفة لهذا المنهج.. وله مدارسُه، ولَه أساتذتُه وطُلابُه.. وله مكانته فى الجامعات المختلفةِ وخارج هذه الجامعات.. وله - قبل ذلك وبعده - فوائده المحلية والعالمية، التى تبرِّرُ دعمَه وتأييده، سواء على مستوى النظُم القومية للتعليم، أو على مستوى المنظمات الدولية المهتمة بشئونِ التعليمِ والثقافةِ والسلامِ الدولى.

ومِمَّا نَحبُّ أن نلفت إليه النظر، أن التربيةَ المقارنةَ قَد نَمَت وتَطَوَّرت مرتين: مرة فى الشرقِ على يدِ العربِ والمسلمين، ومرة فى الغربِ بعد نهضته الحديثة.وأن نموّها وتطوُّرَها فى الشرقِ قد تَمّ على مرحلتينِ اثنتين، بينَمَا تَمّ نموّهَا وتطوّرُهَا فى الغربِ على ثَلاثِ مراحل.. وأن اختلاف نموّهَا وتطوُّرها فى الشرقِ عنه فى الغَرب، إنَّمَا يعود إلى اختلافِ ظروفِ الحياةِ هنا عنها هناك، وإلَى اختلافِ الهَدَفِ الذى سعى إليه التطوُّر هنا عنه هناك، كَمَا سَنَرَى.

وَلَمَّا كانت التربية المقارنة - بوضعها الراهن - هى ثمرة نموّهَا فى الغرب، فسوف نبدأ بنشأتها وتطوُّرها هناك - فى الغرب، ونؤجل الحديثَ عن نشأتها وتطوّرِها فى الشرق، إلى الفصل التالى - الثالث - إن شاء الله.

أولاً: مراحل تطوُّر التربية المقارنة فى الغرب:

مَرَّت التربية المقارنة - فى نموِّهَا وتطوُّرهَا فى الغرب - كَمَا سَبَق - بثلاث مراحل، هى:

أ. مرحلة وصف نُظم الحياة فى البلاد الأجنبية:

وَقَدْ بَدَأت هذه المرحلة فى الشرق والغرب على السواء، وَلَمْ يَكن الحديث عن التربية فيها مستقلاً عن الحديث عن نُظُم الحياة الأخرى، وإنَّمَا كَان الحديث - أو الوصف - مجموعة من (الانطباعات) العامَّة والسريعة، التى تفرض نفْسَهَا على الزائر لبلد غير بلده، سواء للتجارة أو للرحلة أو للكشف، أو لغير ذلك من الأسباب.

والزَائرُ لبلد غير بلده، تُلْفت نظَرَه - غالبًا - مَعَالمُ الحياة ومظاهرُها فى هذا البلد، كَمَا تلفته أنماطُ السلوك والعادات، وكذلك الأفكار والفلسفات، وذلك لأنها كلها عناصر ثقافية، تختلف - قليلاً أو كثيرًا - عن تلك العناصر الثقافية التى عاش - ويعيش - بينها فى مجتمعه، حتى صَارت جُزءًا من كَيانه، ومن ثَمّ فهو لا يحسّ بها ولا يلتفت إليها، كَمَا يَحسّ بالعناصر الثقافية الموجودة فى بلد أجنبىّ، ويَلْتَفت إليها.

وَغَالبًا مَا يُحبّ الزائرُ لبلد غير بلده - عند عودته إلى مُجْتَمَعه - أن ينقل هذه (الانطباعات) إلى قومه، إمَّا تَفَاخُرًا وَتَبَاهيًا، وإمَّا للتسلية والاستمتاع، وإمَّا للإفادة.

وَقَدْ ينقل هذه (الانطباعات) مشافهة، وبصورة غير منظمة وغير مرتَّبة وغير منهجية.. وَقَدْ ينقلها كتابة، إذَا مَا وَجَد فى نفسه ميلاً للكتابة، وقُدْرة على تنظيم أفكاره بها، وعَلَى حُسن عرضها.

وَسَوَاء نُقلت هذه (الانطباعات) مشافهة أو كتابة، فإنَّها تمثل لونًا من ألوان (التبادُل الفكرىّ) بين المجتمعين، المكتوب عنه والمكتوب له، يمكن أن يعود على المجتمعين معًا بفائدة كُبرى.

وَقَدْ كَان ذلك هو السرّ الذى وقف ـ ويقف ـ وراء تطوُّر المجتمعات، فِى القديمِ والحديث.. ففى القديم لَمْ تُتَح فُرَص التطوُّر والتقدّم إلاَّ لتلك المجتمعات التى كانت تتوفر لها فُرَص الاحتكاك بغيرها، سواء بحُكم الموقع الجغرافى، كمصر والشام.. أو للتجارة، كما رأينا عند حديثنا عن الإغريق فى الفصلِ السابق.. فبفضل هذا الاحتكاك بحضارات آخرى، تطوُّرت أثينا Athens[1]، وبدونه جَمُدت اسبرطه Sparta[2].

وَقَدْ تَكُون هذه (الانطباعاتُ) التى تنطبع فى ذِهن الزّائِر الأجنبى ـ لَوْ أتيح لَهَا أن تُسجَّل كتابةً ـ ذَاتَ نفع كبير، للمجتمع الذى تتعلق به تلك الانطباعات أيضًا.. وذلك لأنها تَكُون انطباعات هادفة، لا يقدر على تسجيلهَا مَنْ يعيشون فى ذلك المجتمع، لأن الإنسان ـ وهو يعيش فى مجتمعِه ـ قَدْ يُحسّ بالعجز عن أن يُكَوّن انطباعات عنه، لأن ثقافة المجتمع وأنماط الحياة فيه تَكُون جُزءًا من ذاتِه، فلا يحسّ بالغُربَة نحوَها.. ولكن الزّائِر الغريب لهذا المجتمع، هو الذى يستطيع تسجيلَها بسهولة، لأنها تكون غريبة عنه، غُربتَه عنها، ومِن ثَمّ تنطبع فى نفسِه، فَيَسْهُل عليه تسجيلُها، ويَسْهُل عليه وضع يده على أوجُه القصور والضعف فيها، كَمَا يَسْهُل عليه وضع يده على نقاطِ القوّة فيها أيضًا.

والمجتمع ـ عندما يقرأ انطباعات غريب عنه، يمكنه ـ فى هذه الحالة ـ أن يفكر فى أنماطِ حياته، فينظر إليها نظرةٍ جديدةً ـ نقدية، يستطيع بها ـ إن أراد ـ أن يتخلّص ممَّا فى حياتِه من عيوبِ ونقائص، وأن يركّز على ما فيها من محاسن ومزَايَا، فيكون ذلك سبيلَه إلى التقدّمِ المستمرّ.

وَمِن بين تلك الانطباعات التى يمكن أن تَفْرض نفسَها على انتباهِ الزّائر الغريب وفكره، مَا يتعلق منها بنظامِ التربيةِ فيه، والكيفية التى يوجه بها الكبارُ الصغَار فى المجتمع، والمؤسسات التربوية الموجودة فى هذا المجتمع، وغير ذلك من الأمورِ التى تتعلّق بنظام تربية هذا المجتمع لأبنائه.

---

(١) ارجع إلى ص٣٨ ـ ٣٩ من الكتاب.
(٢) ارجع إلى ص٤٠ ـ ٤٢ من الكتاب.

وَمِثْلُ تلك الانْطباعات عن التربية يمكن أن تنتقل إلى مجتمع آخَرَ بالمشافهة، أو عن طريق كتابتها وتسجيلهَا، وهى ـ فِى كلتا الحالتين ـ تؤثر فى نظام التربيةِ فى المجتمع المنقُولةِ إليه هذه الانطباعات، أو المسجلة له، رغم أنهَا ربما لا تعدو أن تكُون انطباعات سريعة، وردت مُقْتَضَبَة، وسط انطباعات أخرى، أكثر جذبًا للاهتمام، وأكبر حجمًا، إلاّ أنهَا انطباعات ذكية، تُصيب الهَدَف، وتحقق القَصْد.

وَلَعَلّ من أقْدمِ هذه الأنواع من الكتابات، مَا كَتَبه الرحَالة الإغريقى بيثياس، الّذى كَان يَسْتَوطِن مرسيليا فى فرنسا، والّذى كان أولَ مَن اكتشف الجُزُر البريطانية، وَسَجّل رحلته هذه واكتشافه فى كتابه (فى المحيطِ) (On The Ocean).

وَمِن أكْثر تلك الكتابات القديمة شُهْرةً وانتشارًا وذيوعَ صيت، مَا كتبه ماركوبولو، مسجّلاً فيه رحلته التى قَام بهَا مِن فينيسيا بإيطاليا، وزار فيها الشرقَ الأقصى، ثُمّ سجل رحلته هذه، ومشاهداته فيها وانطباعاته عنها، فى كتابٍ قيّم، صَدَر يحمل اسمها (رحلة ـ أو رحلات ـ ماركوبولو)[١].

وَقَد كَان للمسلمين ـ فى العصورِ الوسطى ـ قَصَبُ السبق ـ كمَا يقولون ـ فى هذا المجال، كَمَا سَنَرى عند الحديث عن تطوُّر التربية المقارنة عند العرب، فى الفصلِ التالى ـ الثالث ـ إن شاء الله[٢].

أمّا دور الغربيّين خصوصًا، وغير العرب عمومًا، فى هذه الفترةِ، فَقَد كَان محدودًا، وذلك بسَبَب عدم الاستقرار السياسى والاجتماعى، الّذى عَانت منه أوروبا حوالى قرنين مِن الزمَان، بعد ثورة الإصلاح الدينى بها، ممّا قَاد بلاد أوروبا إلى العديدِ مِن الثورات، التى قَادتها ـ أخيرًا ـ إلى ثورتهَا الكبرى.. الثورة الصناعية، التى غَيَّرت وجه الحياة على أرضهَا خاصة، وعلى وجهِ الأرضِ بعد ذلك عامة.

---

(١) ماركوبولو: رحلات ماركوبولو، ترجمة عبد العزيز جاويد؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٧٧.

(٢) ارجع إلى ص ١٠٥ من الكتاب.

وَرَغْمَ محدودية دور الغربيين فى الحديثِ عن (الآخَر) فى هذه الفترةِ المظلمة من تاريخ أوروبًا، ومِن ثَمّ محدودية دورهم فى دفع عجلة التربيةِ المقارنةِ إلى الأمامَ.. فإننا يمكن أن نُشير إلى بعض المؤلفاتِ الأوروبيةِ التى تدور حَول الرحلاتِ والأسفار، والشبيهة بتلك المؤلفات الكثيرة عنها وقتئذ فى الشرقِ العربى والإسلامى، والتى جاءت بعد مؤلَفَىْ بيثياس وماركوبولو، والتىّ يَتضح ـ مِن عناوينها وتاريخ نشر كل منها ـ أنها كانت بعد الثورة الصناعية، وأنها كانت تهدف ـ فيما تهدف إليه ـ إلى التمهيد للاستعمار، الذّى كَانَت أوروبًا على أبوابه، فى نهايات القرنِ الثامن عشر، بسَبَبِ تلك الثورة الصناعية.. ومن هذه المؤلفات الغربية:

(1) C.F.C. Volney: **Travels Through Syria and Egypt In The Years 1783, 1784 and 1785**, Translated From the French, Dublin, 1793.

(2) Guillaume Antoine Olivier: **Voyage dans L'Empire Ottoman, L' Egypte et la Perse**, 3Vols., Paris., 1807.

(3) R. R. Madden: **Travels in Turkey, Egypt, Nubia and Palestine, in 1824.**

(4) Stephen Olin: **Travels in Egypt, Arabia, Petraca and the Holy Land**, 2 Vols., W. Y., 1843.

(5) Robert Maxwell MacBrair: **Skectches of Miss Ohary's Travels in Egypt, Syria and Western Africa**, London, 1918.

ب : مرحلةُ وصف نُظم التعليم فى البلادِ الأجنبيةِ:

وتلك هى المرحلة المنطقية التالية للمرحلة الأُولَى، حيث بدأت الكتابة عن نُظُم التعليم فِى البلادِ الأجنبيةِ (تستقلّ) عن غيرها مِن الكتاباتِ عن مَعَالِم الحياة ونُظُمها فِى تلك البلادِ عمومًا.

وَقَدْ وُجِدت هذه المرحلة فى تطور التربية المقارنة فى الغرب، وَلَمْ يكن لها وجود فى تَطَوُّرها فى الشرق - كَمَا سَنَرَى فى الفصل التالى - وذلك لأنهَا وُجِدت فى الغرب لأسباب لَمْ يكن لها وُجُود فى الشرق، وهى استعارة نُظُم التعليم فى البلادِ الأجنبية، فَقَدْ بَدَأت الكتابة عن التربية تستقلّ عن غيرهَا من الكتابَات مَع نهاية القرن الثامن عشر، وبداية القرن التاسع عشر - أىّ فى أعقاب الثورةِ الصناعية، واتّضاح العلاقةِ بين إصلاحَ نُظُم التعليم والتقدّم الاقتصادى، حيث لُوحِظ أن الثورةَ الصناعيةَ قَدْ تَفَجَّرَت فى البلادِ البروتستانتية، التى سَارَت - بعد الإصلاح الدينى - فى طريقِ الثورةِ على القديم المتوَارَث مِن الأفكار والمعتقدات والرؤى، وحيث امتدّت حركَةُ الإصلاح فيها إلَى التعليم، فأنشئت فيها نُظُم التعليم الحديثة، التى تتفق - فى فلسفتها وأهدافهَا - مع روح الإصلاح.

ولذلك يُلاحَظ أن مثلَ هذه الكتَابَات المستقلّة عن نُظُم التعليم فى البلادِ الأجنبية، كَان يَقُوم بهَا أفرادٌ أو هيئات من بلاد (تقليدية)، وأن البلادَ التى كَانَت تلك الكتاباتُ تدور حولَهَا، كَانَت بلادًا (ثورية)، أخذت بالإصلاح الدينى، وعكسته على نُظُم التعليمِ فيها، بهدف نقلها أو استعارتها، أو الاستفادة بها - على الأقلّ - فى إصلاح نُظُم تعليمها القومية - كَمَا سَنَرَى فيما بعد.

بَيْدَ أن الكتابة عن نُظُم التعليم فى البلادِ الأجنبيةِ بشكل مستقلّ، قَد بدأت مُقتَضبَة سريعة، فى صورة مقالات، ثَمّ نشرُها فى مجلاتٍ أدبية وتربوية، كتلك التى كتبها فردريك أوجست هخت **Friederich Anguste Hecht** سنة ١٧٩٥م، عن المدارس الإنجليزية والألمانية، وكتلك التى كتبها قيصر أوجست باست **Caesar Auguste Basset** سنة ١٨٠٨م.

ثُمّ زَادَ عَددُ هذه المقالات زيادة واضحة، على يدِ الفرنسىّ مارك أنطوان جوليان **Marc-Antoine Jullien de Paris**، الّذى يُوصَف بأنه (أبو التربية المقارنة)(١)، والّذى نشر - فِى (صحيفةِ التربية) **Journal of Education**

---

(1) D. J. Foskett: **How to Find Out: Educational Research;** Second Edition, Pergamon Press, London, 1967, p. 91.

سنة ١٨١٦م ـ مَقَالاً عن التعليم الابتدائى، أُعِيد طبعُه فى كُتَيب سنة ١٨١٧، ثُم أعَاد المكتب الدولى للتربية International Bureau of Education نشرَه سنة ١٩٢٢ لأهميته، لأنه كَان ـ ولا يزال ـ الأساس الّذى قامَت عليه التربيةُ المقارنة، منذ جوليان، وحتى اليوم.

وَقَدْ كَان لهذه الكتَابَات ـ رغْمَ اقتضَابهَا ـ عَن نُظُم التعليم فى بلادِ أوروبا المتقدمة، وخاصة فى إنجلترا وبروسيا (بمَا فيها ألمانيا)، أثرٌ كبير فى لفتِ النظرِ إلى تلك النظُم، وخاصة فى الولاياتِ المتحدةِ الأمريكية، التى كَانَت ـ فى ذلك الوقت ـ تتطلع إلى أوروبا، الوطن الأم لأبنائها، تنقل عنها مؤسَّسَاتها ونُظُمهَا وأساليبها، إلى (الأرضِ الجديدة)، فَقَد كَان المهاجرون إليها يحسُّون بأنَّهم ينتمون إلى أوروبا (ثقافياً)، ويتمنّون أن تلحق بلادهم بها (حضارياً).

وَقَد تجلّى هَذَا الأثرُ واضحا فِى تعدّد زياراتِ رجالِ التربيةِ الأمريكيين لتلك البلاد الأوروبية المتقدّمة خصوصا، لدراسة نُظُم التعليم بها على الطبيعة، وكتابة التقارير عنها ونشرها، تيسيرًا للاستعارة منها، أو الاستفادة بها على الأقلّ.

وكان أوّل مَن قامَ بمثل هذه الزيارات، چون چريسكوم John Griscom، الّذى زَار أوروبا لمدة عام، تنقّلَ ـ خلاله ـ بين معاهد التعليم فى إنجلترا وفرنسا وإيطاليا وهولندا، ونَشَر ملاحظاتِه عنها فى مجلّدين، سنتى ١٨١٨ و ١٨١٩.

وتَبعَ چريسكوم فى ذلك، كَالڤن سْتَاوْ Calvin Stowe، الّذى زَار بْرُوسيا، ونَشر تقريرَه عن التعليم بها سنة ١٨٣٧.

كَمَا زَار هُورَاس مَان Horace Mann (١٧٩٦ ـ ١٨٥٦)، المفكّر التربوىّ الأمريكى المشهور، أوروبا، وقضى بها ستة أشهر، دَرَس فيها معاهد التعليم فى إنجلترا وأيرلندا وفرنسا وألمانيا وهولندا، ونَشَر تقريره عن زيارته تلك سنة ١٨٤٤، فيمَا سَمّاه (بالتقريرِ السابع).. وَقَدْ تَمَيَّزَ هَذا التقرير بانه تَعَدّى الوصف قليلاً، إلى تقييم هذه النُظُم ـ نُظُم التعليم فِى البلادِ التى زارها، وخاصّة نُظُم إعداد المعلمين.

وكَان هنرى بَرنارد Henry Barnard (١٨١١ـ١٩٠٠) أوَّلُ مُدير لمكتب التعليم الأمريكى U. S. O. E.. يُشرف علي (الصحيفةِ الأمريكيةِ للتربية) American Journal of Education، فَجَمّع معلومات وافية ومدعمة بالإحصائيات، عن التعليم فى بلادِ أوروبا، وقَام بنشرهَا ـ مع الدراسات الأخرى، التى قَام بهَا غيرُه مِن رجالِ التربيةِ الأمريكيين عن نُظُم التعليم فى هذه البلادِ ـ فى تلك الصحيفة، فى الفترةِ مَا بين سنتى ١٨٥٥ و١١٨١.. بالإضافةِ إلى مَا نَشَره مِن كُتب عَن نُظُم التعليم ومَعاهِده ومؤسّسَاتِه فى بلاد عِدّة، سنة ١٨٧٢.

وَقَدْ خَلَف وليم هاريس William Harris هنرى برنارد Henry Barnard فى إدارة مكتب التعليم الأمريكى، فزاد على ما بَدأه برنارد، بأن وجّهَ هَمَّه شَطرَ بلاد غير أوروبية، كاليابان والفلبّين وهاواى وإكوادور، يهتمّ بنُظُم التعليم بها، إضافة إلى اهتمامه بنُظُم التعليم فى بلاد أوروبا بطبيعة الحال.

ومنذ سنة ١٨٦٨ وحتى اليوم، ومكتبُ الولايات المتحدة للتعليم U. S. O. E.، الّذى كَان فرعًا من ثلاثةِ فروعٍ، تَضُمُّها وزارة الصحة والتعليم والشئون الاجتماعية Ministry of Health, Education and Welfare، فى الحكومةِ الفيدراليةِ الأمريكية، يهتم بنشرِ التقاريرِ والدراساتِ والإحصائيات عن نُظُم التعليم فى البلادِ الأجنبيةِ، فضلاً عَمّا يتعلق منها بالولايات الأمريكية المختلفة بطبيعة الحال، لتستفيد بها هذه الولايات فى تطويرِ نُظُم التعليمِ بها، حتى صار نشرُ تلك التقارير والدراسات والإحصائيات عن نُظُم التعليمِ فى البلادِ الأجنبيةِ، جُزءًا أساسيًا مِن عَمَلِ المكتب، حتى بَعد تَحَوّله إلى وزارة مستقلة سنة ١٩٨٠، فى عهد الرئيس الأمريكى الأسبق چيمى كارتر Gimmy Carter(1).

(1) Percy E. Burrup and Vern Brimley, Jr.: **Financing Education in a Climate of Change**; Third Edition, Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1982, p. 177.

وَرَغم أن رجال التربية الأمريكيين ـ ومعهم مكتب الولايات المتحدة للتعليم ـ كان نشاطهم هو الأوضح فى هذه المرحلة الثانية من مراحل تطوّر التربية المقارنة، وهى (مرحلة وصف نُظُم التعليم فى البلاد الأجنبية)، بحثاً عن نظرية تربوية ملائمة (للأرض الجديدة) New Land، كَمَا كَانت الولايات المتحدة تسمَّى.. فَقَدْ كَان لرجال التربية الأوربيين دور واضح أيضًا فى هذه المرحلة، وإن لَم يصل إلى الدور الّذى قَام به رجالُ التربية الأمريكيون بطبيعة الحال.

فَفِى سنة ١٨٣١، زار ڤيكتور كوزان Victor Cousin (١٧٩٢ - ١٨٦٧) دولة پروسيا، بناء على رغبة أبداها له وزيرُ التربية الفرنسى، ودرس نظَام التعليم الپروسىّ، وكَتَب تقريرًا عنه قَدَّمه إلى الوزير، ونُشِر ذلك التقريرُ سنة ١٨٣٣.

وَمَع أن هذا التقرير لم يتعدَّ مجرَّد الوصف لنظام التعليم الپروسىّ، وخاصَّة المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية ومعاهد إعداد المعلمين، إلاّ أنه كان ذا أثر كبير على نظام التعليم فى فرنسا، كَمَا أنه قَدْ تُرجم إلى اللغة الإنجليزية، وكان ذا أثر كبير على نظامى التعليم فى إنجلترا وأمريكا، وربما كَان ذلك بسبب إشاراته الذكية والواعية، إلى صعوبة استعارة ذلك النظام الپروسىّ، بسبَب مَا بين البَلدين (پروسيا وفرنسا) من فروق تاريخية، واختلاف فى الخبرات التعليمية ـ على حدّ تعبيره.

وكانت إشارة كوزان ـ هذه ـ أوّل إشارة ـ ولو مُقتَضبَة ـ إلى القُوَى والعوَامل الثقافية، التى تقف وراء نظام التعليم فى كلّ بلد.

وتَبِعَ تقريرَ كوزان هذا ـ عن نظام التعليم الپروسىّ ـ تقاريرُ وكُتب، أقلّ أهمية وشُهرة، عن نُظُم التعليم فى پروسيا وغير پروسيا من بلاد أوروپا، منها مَا كَتَبه رجال الفكر والتربية الإنجليز، مثل داڤيد چونسون David Johnston عن التعليم فى فرنسا سنة ١٨٣٧، وَمَا كَتَبه چون لانج John Lang عن العلاقة بين التعليم والدين فى أمريكا، ومَا كَتَبه و. أ. هيكليسو W.E. Hiclesou عن المدارس الهولندية والألمانية سنة ١٨٤٠.

ومِن هذه الكتابات الأقلّ شُهرة، مَا كتبه مفكرون غيرُ إنجليز، كذلك التقرير الذى كتبه الأديب الروسىّ ليو ن. تُولستوى Leo N. Tolstoy عن المدارس فى ألمانيا وفرنسا وسويسرا وإنجلترا، سنوات ١٨٥٧ و١٨٦٠ و١٨٦١.

وكَانَت الدفعة الذكية الثانية، فى تلك المرحلةِ الثانيةِ من مراحلِ تطوّر التربية المقارنة، بعد تلك الدفعة الذكية الأُولى التى دفعها فيكتور كُوزان، هى تلك الدفعة التى دفع بها المفكّر الإنجليزىّ ماتيو أرنولد Mathew Arnold (١٨٢٢ ـ ١٨٨٨)، الّذى كَان مهتمّاً بإنشاءِ نظام تعليم إنجليزى قومى، والّذى زار فرنسا وألمانيا فى عامى ١٨٥٩ و١٨٦٥، ليستفيد بنظاميهما التعليميين، فى خلقِ هذا النظامِ التعليمىّ الإنجليزىّ القومىّ.

ذلك أن أرنولد لَم يكتفِ بوصف نظامى التعليم فى البلدين (فرنسا وألمانيا)، بل إنه فعل ما فعله ـ قبله ـ فيكتور كوزان، فربط بين نظام التعليم فى كلٍّ منهما، وبين (الطابع القومى)، أو (النمط القومى) National Pattern، أو (الشخصية القومية) National Character، فكَان ـ فى ربطِه هذا ـ منتبهًا ـ ولَوْ عن غير قصد منه ـ إلى العلاقةِ القويةِ الواضحة، بين كلّ نظام تعليمى، وبين القُوَى ـ أو العوامل ـ الثقافية المؤثرة فيه، ممَّا مَهَّد تمهيدًا للانتقالِ إلى المرحلةِ التاليةِ ـ والأخيرةِ ـ مِن مراحلِ تطوّر التربية المقارنة فى الغربِ.

جـ: مرحلة الربط بين نُظُم التعليم ومجتمعاتها:

لَم تَكن الإشارات التى وردت فيما كُتب عن نُظُم التعليم فى البلادِ الأجنبيةِ فى المرحلةِ السابقة ـ الثانية ـ مِن مراحلِ تطوُّر التربيةِ المقارنةِ فى الغرب، تربط بين نُظُم التعليم ومجتمعاتها، إلا بإشارات عابرة وسريعة ومُقتَضبة، كتلك الإشارات التى رأيناها فى كتاباتِ فيكتور كوزان، وماتيو أرنولد، شأنُها فى ذلك شأن الإشاراتِ التى ربطت بين تلك النظُم ومجتمعاتِها فى المرحلةِ الأولى من مراحلِ تطوُّر التربيةِ المقارنة.

وَمَع ذلك، فَقَدْ كَانت هذه الإشارات هى التى مهَّدَت لانتقال التربية المقارنة - بعد ذلك - إلى المرحلةِ الثالثةِ - والأخيرةِ - مِن مراحِلِ تطوُّرِهَا، وهى مرحلة الربط - المنهجى والمنظَّم - لا المقتضَب السريع، وغير المقصود أحيانًا - بين نُظُم التعليم والمجتمعات التى أوجدت هذه النظُم.

وَقَدْ بَدَأت هذه المرحلة الثالثة - والأخيرة - فى نهاياتِ القرنِ التاسع عشر وأوائل القرنِ العشرين، حيث بدأت مصلحة التعليم Board of Education فى إنجلترا سنة ١٨٩٧ - متأثرة فى ذلك بمكتبِ الولاياتِ المتحدةِ للتعليمِ .U.S.O.E فِى الولاياتِ المتحدةِ الأمريكية - فى نشرِ سلسلة من التقاريرِ الخاصةِ عن التعليمِ فى البلادِ المختلفة، وكَان يُشرف على إصدارها سير مَايكل سادلر Sir Michael Sadler (١٨٦١ - ١٩٤٣). وَقَد استمرَّ إصدار تلك السلسلة مِن التقارير، حتى بدايةِ الحربِ العالميةِ الأولى سنة ١٩١٤.

وَقَد أَضَاف سادلر - فيما كتبه فى هذه الفترة التى كَان يُشْرف فيها على تلك السلسلةِ - كثيرًا إلى التربيةِ المقارنة، فَقَد كَان يَرَىَ أنه بدون (الثقافة) السائدة فى المجتمع، لا يمكن فهمُ نُظُم التعليم فهمها صحيحًا.. وَقَدْ عَكَس وجهة نَظره هذه على كتاباته، فكَان دائم الربط بين نُظُم التعليم التى يتحدَّث عنها، والثقافات السائدة فى البلادِ الموجودةِ فيها تلك النظُم.

وَقَد أدَّت زيادة الاتصال بين مختلف بلاد العالَم مع بدايات القرن العشرين، نتيجة للتقدّم العلمىّ والتكنولوجىّ، إلى زيادةِ الاتصال بين الدول، مِمَّا جعل (الدراسة المقارنة) - عموما - تفرض نفسها على غيرها من الدراسات، سواء فى الأخلاقِ والفكر، وفى القانونِ والسياسةِ والاقتصاد.. وفى التربية.

وكَان هَذا النهج الَّذى نهجه سادلر، من حيث الربطِ بين نُظُم التعليمِ والثقافةِ السائدةِ حول كلٌ منها، ذا أثر كبير فيما كُتب عن التربية بطريقة مقارنة.

فقَبل الحرب العالمية الأولَى مباشرةً (١٩١١ - ١٩١٣)، كَتَب بول مونرو Paul Monroe (الموسوعةَ التربوية) Cyclopedia of Education.. كَمَا قَام بيتر سانديفورد Peter Sandiford - بعد الحرب مباشرة - بدراسة لنُظم التعلِيم فى ستة بلاد، هى إنجلترا وفرنسا وألمانيا وإيطاليا وروسيا والولايات المتحدة الأمريكية.. وإن كان الطابع الذى غَلَب على دراستِه هذه، هو الطابع الوصفى (الشبيه بمَا كَان فى المرحلةِ الثانيةِ من مراحِلِ تطوّر التربيةِ المقارنة).. كَمَا أَعَدَّ فوستر واطسن Foster Watson (موسوعة التربية)، بين سنتى ١٩٢١ و١٩٢٢، وأصدر أ. ل. كاندل I.L. Kandel (١٨٨١ - ١٩٦٥) (حولية التربية) Year-book of Education، بين سنتى ١٩٢١ و١٩٤٤، وبدأ لورد إ. پرسى Lord E. Percy سنة ١٩٣٢ فى إصدارِ (السجلِ الدولى للتربيةِ) World Survey of Education.

وإلى فترةٍ ما بين الحربين العالميتين، الأولى والثانية، تعود الدفعة الكبرى للتربيةِ المقارنةِ، بفضل أعلام تلك المرحلة الأخيرة من مراحِلِ تطوُّر التربيةِ المقارنةِ، الذين ربطوا - بطريقةٍ منهَجية - بين نُظُم التعليم، والقوى الثقافيةِ المؤثرة فيها، وعلى رأسهم إسحاق كاندل Isaac L. Kandel، الّذى تَعَدَّى الوصف إلى التحليلِ الثقافىّ، فرَبَط بين نُظُم التعليم والقوى الثقافية المؤثرة فيها، وهى ما عَبَّر عنه (بالشخصيةِ القومية) National Character، فَقَدْ كَان «الملمَح الأساسِى لفهم التربية - عِند كاندل - هو السياق - أو النسَق - القومى للنشاط المجتمعى، ومن ثمّ كَانت نُظُمِ التعليم القومية هى وحدات تحليله.. إنجليزية كانت أو ألمانية أو فرنسية أو روسية.. وكانت واضحة لديه حقيقة أن المدارس، وما يجرى بداخلها من ممارسات تربوية، كانت متأثرة بالتقاليد القومية، وبالسياسات والأيديولوجيات القومية، وبالشخصيةِ القومية National Character»[1].

(1) Andreas M. Kazamias and Karl Schwartz: "Intellectual and Ideological Perspectives in Comparative Education: an Interpretation", **Comparative Education Reveiw**; The Comparative and International Education Society, Chicago, Vol. 21, Nos. 2, 3, June and October, 1977, p. 57.

ثُم حَذَا حَذوَه فِى دَعْمِ هذا المنهج التحليلى، أعلام آخرون، من أمثالِ سرجيوس هِسِنْ Sergius Hessen فى الاتحاد السوفيتىّ السابق، ونيقولا هانز Nicholas Hans فى إنجلترا، وروبرت أوليخ Robert Ulich الألمانى المهاجر إلى الولاياتِ المتحدة، وفردريك شنايدر F. Schneider فِى ألمانيا، وفرنون مالينسون Vernon Mallinson وچوزيف لورايز J. A. Lauwerys فى إنجلترا، وپ. روسللو P. Rossello فى سويسرا، وغيرهِم.

ثانياً : التربية المقارنة منذ الحرب العالمية الثانية :

يَرَى كيلى Kelley وزملاؤه أن التربيةَ المقارنةَ، «رَغْمَ أنها تمتدّ بجذورها إلى القرن التاسع عشر، إلاّ أنها تُعْتَبر ـ من الناحيةِ الأكاديمية ـ علمًا جديدًا»[1]، بَدأَ يُفْرِض نفسَه على الساحةِ الأكاديميةِ بعد الحرب العالمية الثانية، التى فرضت كثيرًا من المتغيراتِ على المناخِ الدولىّ، فى مقدمتِها مَا تمخضت عنه هذه الحرب من تحطيمِ القوى الكبرى فى العالم، تحطيما نتج عن تجاهُل كلّ قوة منها للآخَر، وقوته وإمكاناته.. وثورة المستعمرات طلبًا لحريتها.. ووفرة المخترعات التى تمّت فى زمن الحرب، والتطوُّر الهائل فى أسلحةِ الحربِ، والثورة الضخمة فى وسائلِ المواصلات والاتصالات، ممَّا جَعَل العالَم كله (أمة واحدة).. وأخيرًا ظهور التربية كقوة فاعلة ومؤثرة، وقادرة على تحريك الحياة مِن حولِها، فى اتجاهِ الحربِ، أو فى اتجاهِ السلام.. وفى اتجاهِ التدمير، أو فى اتجاهِ التعمير.

لَقَدْ قَادت الحربُ العالمية الثانية الناسَ إلى «البحث فى حياة الآخَرين»، على حدّ تعبير اليونسكو، حيث «ساق الجدّ فى البحثِ عن معنى الحياة بعضَ الكتاب والفنانين إلى أن ينظروا فى حياةِ أنماط مختلفة من الناس، فى

---

(1) AndreasGail P. Kelley and Others: "Trends in Comparative Education: A Critical Analysis", Chapter 26 from: **Comparative Education**, Edited by Philip G. Altbach and Others; Macmillan Publishers Co., Inc., New York, 1984, p.505.

أماكن مختلفة، وطبقات متباينة من المجتمع، ممّن تَبَاينَت ظروفهم بعضهم عن بعض، فى حقول النرويج، وريف پولندة، ومزارع الزيتون فى أسبانيا، وتلال صقلية»، «ممّا كان الغربَ غافلاً عنها».. «وبدأ نَفَر قليل من الروائيين ينظرون فى فطنة مُلهمة، وخيال عطوف، إلى تصارُع الثقافات، وإلى المأساة البشرية المحتومة التى كَانت نَذير شؤم بسقوط إمبراطوريات القرن التاسع عشر»[١].. ممّا جَعَل الخمسينات من القرن السابق (القرن العشرين) هى بداية الانطلاق المنظم نحو دراسة نُظُم التعليم ومؤسّسَاته، بطريقة مقارنة، على حدّ تعبير تورستن هوسين **Torsten Husén**، وخاصة بعد إنشاء منظمة اليونسكو[٢].

لَقَد كانت التربية هى التى حركّت العالَم - منذ بدايات القرن العشرين - نحو الحرب العالمية الأُولَى، التى أفرزت - فيما أفرزت - النظام الشيوعىّ فى روسيا القيصرية، ثُم عادت فحركّته - بعد حوالى ربع قرن من الزمان - نحو الحرب العالَمية الثانية، التى خرَجت منها روسيا الشيوعية قُوَّة كُبَرى، تقود الاتحاد السوڤيتىّ كله، الذى نَمَا - بقيادتها - نموًا هائلاً، فى فترة زمنية محدودة، بفضل التربية، التى نُظر إليها فيه على أنها «(سلاحٌ بتارٌ)، فى (قضية الشيوعية)»[٣].. مثلما تَحَوّلَت بها بلاد أخرى كألمانيا واليابان - إلى قوى اقتصادية عملاقة، ممّا أكّد مقولة القائلين بأن التربية هى لون من ألوان (الاستثمار فى الإنسان)، يفُوق - فى مردوده الاقتصادىّ - الاستثمارَ فى غيرها، على حدّ تعبير الدراسات التربوية

(١) اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو: **تاريخ البشرية**، المجلد السادس، القرن العشرين، التطوُّر العلمى والثقافى، الجزء الثانى - ٣- التعبير - الترجمة والمراجعة عثمان نوية وآخران؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٢، ص٣٩.

(2) Andreas Torsten Husén: "The (Take-Off) of International Comparative Studies in Education:" Chapter 9 Form: **Ferment in Education: a Look Abroad,** Edited by John J. Lane; The National Society for the study of Education, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, 1995, p. 157.

(٣) جورج كاونتس: **التعليم فى الاتحاد السوڤيتىّ**، ترجمة محمد بدران؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص٤٣٩.

والاقتصاديةِ الحديثةِ والمعاصرة[1].. ولكن أيةُ تربية هى تلك التى تقود إلى التقدُم؟

لَقَد صَارت دراسةُ (الآخَر) وفهمُه، هى المفتاح للإجابةِ على السؤال.

ولقَد كَانَت دراسة الآخَر هذه، وفهم هذا الآخَر، هُما التغيُّر الأيديولوجىّ الأوضح، الذى خَرَج به العالَم مِن الحربين العالميتين، فكَانَ مِن ثَمَرَاتِ الحَرب العالَمية الثانية التى كانت أكثر تدميرًا، أنّ حَلّ الاتفاقُ والوئامُ فى العلاقاتِ الدولية، محلّ الخِصام والحرب، وبدأت المنظمات الدولية - وفى مقدمتِها الأمم المتحدةِ - تَقُوم بدور فاعلٍ ومؤثر فى حركةِ الحياةِ فى العَالَم كَمَا بَدَأت البلادُالفقيرة - التى كَانَتْ مِنْ قبلِ مستعمَرات، ثُمّ حَصَلَت على حريتِها - تَتَحَوّل إلى قوَى فاعلة ومؤثرة فى السياسةِ الدولية، وخَاصة فى عصرِ احتدامِ الصراعِ بين الشرق - وعلى رأسه الاتحاد السوفيتى السابق، والغرب - وعلى رأسِه الولايات المتحدة الأمريكية.

لَقَدْ صَارت (قضيّة التربية) هى الشغل الشاغل لكل الدول بعد الحرب العالمية الثانية، إمَّا لتحقيق التفوُّق الاقتصادى، ولتحقيق القدرة على المنافسةِ التجاريةِ والاقتصاديةِ، وإمَّا لفرض الهيمنة والنفُوذ، وإمَّا لصيانةِ الاستقلال الوطنى.. أو لتحقيقه.

وَصَارت هذه (القضية) - وهذا هو الأهَمّ - هى الشغل الشاغل للمجتمعِ الدولىّ، مِن خلالِ منظماتِه ومؤسّساتِه، التى كَانَت تهدف إلى تحقيق الوئامِ بيَن الدولِ والشعوبِ، ونَبْذ فِكرة الحرب، ومساعدة الدول الفقيرة علىَ

---

[1] ارجع من هذه الدراسات - على سبيل المثال - لا الحصر - إلى :

- أحمد سعيد دويدار: الاستثمار فى التدريب والبحوث؛ معهد التخطيط القومى، القاهرة، مذكرة رقم ١٠٥، ١١ ديسمبر ١٩٦١، ص ٣.
- محمود عثمان أحمد: «المقرّرات الوظيفية للخدمات التعليمية، وأثرُها على اقتصاديات التعليم»، مؤتمر التعليم والدولة العصرية ، لجنة اقتصاديات التعليم، مركز التوثيق التربوى، القاهرة، ١٩٧١، ص ١.
- الدكتور صلاح الدين نامق: مشكلة السكان فى مصر، دراسة اجتماعية اقتصادية؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص٩٨.

اجتياز العقبات التربوية والتنموية التى تقابلها.. ومن هنا تقدمت الدراسات المقارنة عمومًا، فى الدين والفلسفة والأدب والقانون.. وفى التربية، باعتبار هذه الدراسات أفضل وسيلة لفهم الآخرين، والتعاون معهم، وبالتالى لتحقيق السلام والوئام العالميّين.

ومما تجدر الإشارة إليه أن ظروف الحرب العالمية الثانية، وحرص كل محور من محاورها على كسب الحرب فيها، قد أدت - كلها - إلى تعطيل البحوث العلمية التى لا تخدم الأغراض العسكرية، بما فيها البحوث الخاصة بالتربية عمومًا، والتربية المقارنة على وجه الخصوص.. بل إن الدول الأربع الكبرى المشتركة فيها (إنجلترا وفرنسا وألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية)، قد أعطت أولوية مطلقة فى البحث العسكرى بكل منها، للأبحاث المتعلقة بالطاقة الذرية، التى جندت لها الولايات المتحدة الأمريكية - مثلاً - كل إمكانياتها العلمية والاقتصادية والبشرية والمعملية[1]، على حساب «مئات من المشروعات الحربية الأخرى، كانت فى أشد الحاجة إليها، كأبحاث الرادار والطائرات وتجارب الغواصات»، وغيرها.. «ولولا هذا، ما استطاع الإنسان أن يحصل على الطاقة الذرية، قبل نصف قرن على الأقل»، اختصرها فى «أربع سنوات فقط»[2].

ومع ذلك، فقد كانت هذه الحرب العالمية الثانية هى أكبر دافع للاهتمام بالتربية المقارنة فى الولايات المتحدة الأمريكية، فقد كانت هى التى أخرجتها من عزلتها السياسية الطويلة، التى فرضتها على نفسها منذ إعلان استقلالها عن إنجلترا فى مؤتمر فيلادلفيا فى الرابع من يوليو عام ١٧٧٦م، والتى أدت إلى فشل كثير من جهودها السياسية التى بذلتها لمنع الحرب،

---

(١) الدكتور عثمان المفتى: «المفاعلات الذرية»، الذرة فى خدمة السلام، مجموعة المحاضرات التى ألقيت بالمؤتمر السنوى السادس والعشرين، للمجمع المصرى للثقافة العلمية، الذى عقد فى المدة من ٣١ مارس إلى ٥ أبريل ١٩٥٦، رقم (٢٧) من (الألف كتاب)؛ مكتبة مصر، القاهرة، ص ٢٠٣.

(٢) دكتور عبد الحميد أحمد أمين : الطاقة الذرية، ماضيها وحاضرها ومستقبلها، رقم (٦) من (مشروع الألف كتاب)؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٦، ص ٦٦.

وذلك بسبب جهلها بالشعوبِ الأخرى، وبنُظُم الحياة فيها، وتقاليد أهلها وعاداتهم.

كَمَا أن هذه الحرب علّمت الأمريكيين ـ بعد نجاح السوفييت المنقطع النظير فى تحقيق التقدُّم ـ أن نظامهم ليس خير النظُم، وأن شعبهم ليس خير الشعوب، وأنهم لا بدّ أن (ينفتحوا) على العالَم، ليدْرسوا ما فيه، ويستفيدوا منه، ويستطيعوا التعامُل معه، بكل ما فيه من تغيُّرات ومتغيّرات.

ثُم كانت هذه الحرب العالَمية الثانية ـ لذلك ـ هى التى قادت الولايات المتحدة إلى أن تكون (سيِّدة العالم) بلا منازع، فى العقد الأخير من القرن العشرين، بعد حوالى أربعين سنة فقط من انتهاء هذه الحرب.

كَمَا أدّت هذه الحرب، بدروسها المُستَفَادة، إلى تغيّر أيديولوچىّ واضح، فى مختلفِ بقاع الأرض، منها ما يتصل (بمفهوم الدولة)، وضرورة تدخُّلها فى شئون مُواطنيها تدخُّلاً أكثر فعالية، كَمَا حَدَث في الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ ذاتها، التى لَم يَكن الأمريكيون يفكرون ـ مجرَّد تفكير ـ فيه قبل الحرب، حيث صار هذا التدخُّل ـ فى نظرِ الأمريكيين ـ بعد الحرب ـ مهمًّا للسلامةِ القوميةِ، وللتقدّم، وربُّمَا لبقاءِ الأمريكيين كشعب حرّ، على حدّ تعبير بعض المفكرين الأمريكيين[١].

وَمِن ثَمّ كَانت التربيةِ المقارنة هى أكثر التخصُّصات التربوية الأكاديمية استفادة من هذه الحرب العالَمية الثانية، حيث صارت ـ بعْدَها ـ موضع

---

(١) ارجع ـ على سبيل المثال ـ لا الحصر ـ إلى:

- Vannevar Bush: **Science, The Endless Frontier, a Report to the President**; July 1945; United States Government Printing Office, Washington, D. C., 1945, p. 3.
- Charles A. Quattlebaum:"Federal Plicies and Practices in Higher Education", **The Federal Government and Higher Education**; The American Assembly, Columbia University, Englewood Cliffs, Prenice-Hal,. Inc., N. J., 1960, p. 24.

الاهتمام من مختلفِ الدول والجامعات، إضافة إلى اهتمام الهيئات الدولية بها، حتى لَقَدْ أعتبرتها منظمة الأمَم المتحدة UNO جُزءًا من رسالتها فى حفظِ السلام.. فنشطت المنظمات الدولية التابعة لها، كمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو UNESCO) فى إصدارِ تقارير سنوية، سياسيةٍ واقتصاديةٍ واجتماعيةٍ وتربويةٍ، عن بلاد العالَم المختلفة، تعدّ كلها أساسية بالنسبة لدارس التربية المقارنة.. واضطلع المكتب الدولى للتربية International Bureau of Education التابع لها، والّذى يتألف من وزراء التربية فى كثيرٍ من بلادِ العَالَم، بجمع المعلومات، وعقد المؤتمرات، ودراسة المسائل التعليميّة الشاغلة المختلفة.

كذلك نَشَطَت المنظمات الإقليمية للتربية والثقافة والعلوم فى نشرِ تقارير ودراسات مماثلة، عن بلاد الأقاليم التى أنشأتها، كالمنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (الأليسكو ALESCO)، التابعة لجامعة الدول العربية، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسسكو ISESCO) التابعة لمنظمة المؤتمر الإسلامىّ، ومكتب التربية العربى لدول الخليج، الّذى أنشأته دول الخليج العربى فى الرياضِ بالمملكة العربية السعودية.

كَمَا حظيت التربية المقارنة باهتمام خاصّ فى البلادِ المتقدمةِ ذاتِها، حيث وفّرت هذه البلادُ إمكانيات جَمع البيانات ونشرها عن التعليم فى البلاد المختلفة، وكذا القيام بدراساتٍ عنه ونشرها، تتولاه مؤسّساتها البحثية ومراكز البحوث بها، إضافة إلى جامعاتها المختلفة، فنجد فى الولاياتِ المتحدةِ الأمريكية: المعهد الدولى للتربية International Institute of Education، التابع لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا Teachers College, Columbia University، والمعهد الدولى للتربية بنيويورك.. ونجد ـ فى إنجلترا ـ معهد التربية التابع لجامعة لندن، ومركز دراسات التربية المقارنة Centre for Studies in Comparative Education، التابع لجامعة أُكسفورد Oxford.. وغيرها.

وكَان مِن ثَمَرة ذلك كله، تَكَاتُف المهتمّين بالتربيةِ المقارنةِ وقضاياها، فى شكلِ جمعياتٍ للتربيةِ المقارنة، سواء على المستوى المحلّىّ أو على المستوى

الدولىّ.. على نحو مَا نَرَى فى نشاطِ الجمعية البريطانيةِ للتربية المقارنةِ والدولية The British Comparative and International Education Society (BCIES)، ونشاط الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (جم ـ تم ـ إت) فى مصر، وفى غيرهما .. ممَّا ينتظم كله ـ أو بعضه ـ فى المجلس الدولى لجمعيات التربية المقارنة World Council of Comparative Education Societies فى لندن.

ثالثاً : معنى التربية المقارنة :

لَعَل الانتقالة الكبرى التى انتقلتهَا التربيةُ المقارنة، كَمَا رأَيْنَاهَا فى مراحل تطورهَا في الغرب[1]، كانت انتقالتها من المرحلةِ الثانيةِ من مراحلِ تطوّرِها[2]، إلى المرحلةِ الثالثة[3]، حيث انتقلت من مجرَّد (وصف) نُظُم التعليم فى البلادِ الأجنبيةِ، إلى (تحليل) تلك النظُم وتفسيرهَا وإلقاءِ الضوءِ عليها، بُغيةَ الوقوف على الأسبابِ ـ أو القوى الثقافيةِ ـ التى أثرت فيها وشكَّلتها.

وعلى ذلك، فالتربيةُ المقارنة تعنى ـ اليوم ـ دراسة نُظُم التعليم وفلسفَاته وأوضَاعه ومشكلاته، فى بلدٍ من البلادِ أو أكثر، مع ردّ كلّ ظاهرة من ظواهرِهَا، ومشكلةٍ من مشكلاتِهَا، إلى القوى والعوامل الثقافية التى أدّت إليها، بحثًا عن تلك (الشخصية القومية)، التى تقف وراء النظام التعليمى، بما فيه من ظواهر ومُشكلات[4]، من منظور أن «الأهَمّ من أجل فهم نُظُم التعليم الوطنية، ليس الاطّلاع على ما يجرى فى داخلِ المدرسةِ، بل التَعَرُّف عَلَى السياقِ التاريخى والاجتماعى والثقافى اليوم، الذى تعمل فى ضمنه»[5]، على حدّ تعبير أوليڤيرا.

---

(١) ارجع إلى ص ٤٦ ـ ٥٧ من الكتاب
(٢) ارجع إلى ص ٥٠ ـ ٥٤ من الكتاب.
(٣) ارجع إلى ص ٥٥ ـ ٥٧ من الكتاب.
(٤) دكتور عبد الغني عبود: «التربية المقارنة»، الباب الأول من : فى التربية المقارنة، الطبعة الأولى، عَالَم الكُتب، القاهرة، ١٩٧٤، ص ٩ ـ ١١.
(٥) كارلوس أ. أوليڤيرا: «من أجل نظرية أساسية للتربية المقارنة، مستقبليات، مجلة التربية الفصلية؛ مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، رقم (١٦٣)، المجلد الثامن عشر، العدد ٢، ١٩٨٨، ص ٣٨..

وبهذا التحديد لما تعنيه التربية المقارنة اليوم، تختلف التربية المقارنة Comparative Education، أو الدراسة المقارنة Comparativ Study لنُظُم التعليم، عن التربيةَ الدولية International Education، التى لا يَتعدَّى الهدف منها «تبادُل الأشخاص والأفكار بين المؤسَّسات التربوية فى الدول المختلفة»، «وتوعية الطلاب بمشكلاتِ الشعوبِ الأخرى، وتنمية الإحساس الإنسانى العامّ لديهم»[1].. دون أن يَتَعَدَّى ذلك إلى (الفهم) و(التحليل) و(التفسير) - محور اهتمام التربية المقارنة، رغم مَا بين التربية المقارنة والتربية الدولية من أوجُهِ اتفاقٍ والتقاءٍ فى جوانب كثيرة.

وفى ظلّ هذا الإطار العامّ العريض، الّذى ينتظم التربية المقارنة، ويفرّق بينها وبين التربية الدولية، تختلف (رُؤَى) علماء التربية المقارنة المحدَثين، ممَّن نَمَت على أيديهم وتطورت، وخاصة فى القرن العشرين، فكاندل I. L Kandel ينظر إلى (الشخصيةِ القومية) National Character - التى يُعتَبر النظام التعليمى نظامًا فرعيًا من نُظُمِهَا - من منظور تاريخىّ كذلك، فيرى أنّ تاريخ كلّ أمة على أرضِها يُعتبر (القوّة الكبرى)، التى تترك بصمتها على تلك (الشخصيةِ القومية)، التى تتميز بها الأمة عن غيرهَا مِن الأُمَم، وأنه - أى التاريخ - هو الذى يلوّن - بالتالى - بقية القوى الثقافية التى تؤثر فيها بلونِه الخاص.. وهو ما يتفق فيه كاندل مع هانز N. Hans، وإن كان هانز يعتبر التاريخ (مجرَّد قوة) أو (عامل) مِن القوى والعوامل الثقافية الكثيرة التى تؤثر فى (الشخصيةِ القومية)، وتحدّد معالمها، وتؤثر - من خلالها - فى نظامِها التعليمىّ.

وَمَع كَاندل وهانز، فى إعلائهمَا مِن شأنِ التاريخ فى التأثيرِ فى (الشخصيةِ القوميةِ) للأمة، يتفق كلٌّ مِن شنايدر F. Schneider وأوليخ R. Ulich.

ثُمّ يأتى مالِنسون V. Mallinson، فينظر من منظورٍ تاريخى أيضًا،

---

(١) دكتور محمد على الخولى: قاموس التربية، إنكليزى/ عربى، الطبعة الأولى، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨١، ص ٢٤٤.

ولكن إلى (النمَط القومى) National Pattern للحياة فى الأمة، لا إلى (الشخصيةِ القومية) لها، وإن كان ليس ثمّه فرق يُذكر بينهما، فالنمط القومى لا يعدو أن يكون ذلك السلوك الظاهر، الّذى يعبر عن (الشخصية القومية) - والشخصية القومية لا وجود لها فى الواقع إلاّ من خلال (النمط القومى) الّذى يعبر عنها.

ويأتى لاورايز J. A. Lauwerys فيَرَى دراسة نُظُم التعليم فى ضوءِ ما يسمّيه (التقاليد الفلسفية) للأمة، كبديل عن كلّ من الشخصيةِ القوميةِ والنمَطِ القومى، فتُدرس التربية الأمريكية - مثلاً - فى ضوءِ الفلسفةِ البراجماسية، وتدرّس التربيةُ الفرنسية فى ضوءِ الفلسفةِ العقلانيةِ، والتربية الإنجليزية فى ضوءِ الفلسفةِ التجريبيةِ، والتربية الألمانيةِ فى ضوءِ الفلسفةِ المثاليةِ، والتربيةِ السوفيتيةِ (سابقًا) فى ضوءِ المادّية الجدَلية.. وإن كان يصعُب أن نرى فرقًا بين ما سمّاه كاندل وهانز (الشخصية القومية)، ومَا سمّاه مالينسون (النمط القومى).. وبين ما يسمّيه لاورايز (التقاليد الفلسفية)، وذلك لأن التقاليد الفلسفية لا تعدو أن تكون إفراز (الشخصية القومية) وتعبيراً عنها، شأنها فى ذلك شأن (النمطِ القومى).

ورَغْم ذلك، فإن ما توّصلَ إليه لاورايز، يُعتبر دفعة بالرؤى السابقة إلى الأمام، حيث نجد أنفسنا - مع (التقاليد الفلسفية) - أمام مفهوم «أكثر تحديدًا، لاقتصاره على عنصر رئيسى واحد، هو الأيديولوچيا، بدلاً من عدّةِ عناصر، مكوّنةٍ لمنهج النمَط القومى»[1].. أو الشخصية القومية.

وفى ظلّ هذا الإطار العامّ العريض الّذى ينتظم التربية المقارنة، كانت الرؤية الأحدث للتربيةِ المقارنةِ، التى ظهرت منذ السبعينات من القرنِ العشرين، تحت اسم (المنهَجية العلمية)، متأثرة - كما يبدو من اسمِها الذى اختارته لنفسها - بالمناهج المستخدمة فى دراسة العلومِ التجريبيةِ، وساعية إلى وضعِ (ضوابط) محدّدةٍ لدراسة التربية ومسائلِها بطريقةٍ مقارنةٍ..

(١) الدكتور محمدُ منير مُرسى: الاتجاهات المعاصرة فى التربيةِ المقارنة، عالَم الكُتب، القاهرة، ١٩٧٤، ص ٥٢.

فالمنهجية العلمية ـ كما سنراها فيما بعد ـ ليست اختراقًا للشخصية القومية أو النمَط القومى أو التقاليد الفلسفية، وإنّما هى (طريقة) مختلفة، لمعالجة القضايا التربوية المختلفة، فى ضوئها جميعًا.

وهكذا «تكون التربية المقارنة، هى ذلك الفرع من فروع التربية، الّذى يهتمّ ـ منهجياً ـ بدراسة العلاقة بين التربية والأيديولوچيا، أو بدراسة الأيديولوچيا، بوصفها القوة الأساسية التى تقف وراء نُظُم التعليم ومشكلاته، فى بلدٍ من البلادِ أو أكثر»[١].

رابعًا : مجالات البحث فى التربية المقارنة :

إذا كَانت التربيةُ المقارنة تعنِى دراسةَ نُظُم التعليم ومشكلاته، فى ضوءِ القوى الثقافية المؤثرة فيها، فإن معنى ذلك أن كلّ (مسائل) التربية و(موضوعاتها)، سواء مَا يتصل منها بفلسفة التربية، أو بالمناهج وطُرق التدريس، أو بالإدارة التعليمية أو الإدارة المدرسية، أو بإعداد المعلمين، أو بنُظُم الامتحانات، أو بالإشراف (أو التوجيه) الفنى.. يمكن أن تكون هى وغيرُها وغيرُها، موضوعاتٍ للدراسة المقارنة، طَالمَا تَمّت هذه الدراسة فى ضوءِ الإطارِ الثقافى المحيط بها، والمؤثر فيها.

وَقَد يُقال: إن الباحث فى (المناهج)، أو فى (فلسفةِ التربيةِ)، أو فى (الإدارةِ التعليميةِ)، لا يُمكنه دراسة موضوع بحثه فى أى منها، إلاّ فى إطارِ الثقافة السائدة حوله.. إلا أن مثل هذا الباحث فى غير التربيةِ المقارنةِ قَدْ يَقُوم بهذا الربط فعلاً، ولكنه قَدْ لا يقوم به أيضًا، مِن الناحيةِ المنهجيةِ.. أمّا الباحث فى التربيةِ المقارنة، فإنه بدون هذا الربط، يكون بعيدًا كُلّ البُعد ـ من الناحيةِ المنهجيةِ ـ عن التربيةِ المقارنةِ، كمَا سَنَرىَ عند الحديث عن مناهج البحث فى التربيةِ المقارنةِ فيما بعد.

ومثلما تُعتَبر كلّ (موضوعات) التربية و(مسائلها)، من مَجالاتِ البحثِ

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود : الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص ٧٢.

فى التربيةِ المقارنة، فإن كلّ بلاد العالَم، وكلّ الثقافات، تصلُح لأن تكون ميدانًا للبحث والدراسة، سواء اختار الباحث بلدًا واحدًا - أوثقافة واحدة - فقط لدراسته، أو إقليمين أو أكثر من أقاليم بلدٍ واحدٍ، مثل أسوان والإسكندرية فى مصر، أو نيويورك وكاليفورنيا فى الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ.. مثلاً ، أو بلدين - أو أكثر - متقاربين ثقافيًا (من مجموعة البلاد الرأسمالية.. أو مجموعة بلاد أمريكا اللاتينية، أو مجموعة البلاد العربية، أو مَا إلى ذلك).. أو بلدين أو أكثر، متباعدَيْن ثقافيا (بلد متقدّم وبلد متخلّف، أو بلد رأسمالى وبلد شيوعى، وهكذا).. طالما كانت الدراسة التى يقوم بها، دراسة تحليلية تفسيرية، تصل - فى النهايةِ - إلى (الأيديولوچيا) السائدة فى كلّ بلَد، أو (النّمط القومى) للحياةِ فيه، أو (الشخصيةِ القومية)، التى تقف وراء الموضوع الّذى يدرُسه.. فالقيمة الحقيقية لدراسة نُظم التعليمِ ومشكلاته بطريقةٍ مقارنة، إنّما «تكمُن فى تحليلِ الأسبابِ التى أدّت إلى خلق هذه المشكلات، وفى الوقوفِ على الفروقِ بين نُظُم التعليم المختلفة، والعوامل التى أدت إلى هذه الفروق».. أى «فى الوقوفِ على القُوَى والعواملِ الخفيّة، الروحية والثقافية، التى تقف وراء نُظُم التعليم»[1]،على حدّ تعبير كانَدل.

ذلك أننا إذًا مَا وقفنَا على الأسبَاب، أو العواملِ الخفيّة، أو الأيديولوچيا، التى تقف وراء نُظُم التعليم ومشكلاته، فإننَا سَنَرَى الأمورَ بصورة أوضح، حيث نجد العلاقة العُضوية بين المشكلة التعليمية والنظام التعليمى الذى أفرَزها.. والعلاقة العُضوية بين النظام التعليمى ككل، وبين النظام المجتمعى السائد، ممَّا يُيَسّر لنا سُبل الوصول إلى الحلولِ المحتمَلةِ والأكثر مناسبة، للمشكلاتِ التعليمية التى تظهَر، وممَّا يجعل التربية المقارنة وسيلة من وسائل صياغة المستقبل، على حدّ تعبير إدموند كنج **Edmond King**، الّذى يَرَى أنّ «التربية المقارنة - فى اعتمادِها على دراسةِ مَا هو موجود فعلاً، من فلسفاتٍ وتطبيقاتٍ ونُظمِ تعليم» - إنّمَا «تشارك بفَمالية فى تشكيل

---

(1) **I. L. Kandel: Comparative Education; Houghton Mifflin Company, Boston, 1933, p. XIX, form the Introduction.**

المستقبل»[1].. ممّا يجعل التربية المقارنة - عند چونز Jones - من الدراسات الضرورية للمهتمّ بالتربية وبقضاياها، باعتبارها دراسة «تأسيسية، شأنُها - فى ذلك - شأنُ دراسة فلسفة التربية، أو تاريخ التربية، أو علم النفس التربوى، أو علم الاجتماع التربوى»[2].

أما تاريخُ التربية، فهو جُزء لا يتجزأ من التربيةِ المقارنة، لأن (الواقع) التربوىّ، الذى تهتمّ التربية المقارنة به، لا يمكن فهمُه وتفسيرُه، فى ضوءِ ضغوطِ الحاضرِ وظروفِه وأوضاعِه، الاقتصاديةِ والسياسيةِ والدينيةِ، وغيرها.. وحدَها، لأن هذه الضغوط والظروف والأوضاع الحاضرة ذاتَها، إنّما هى إفراز التاريخ السابق للأمة، ومِن ثم فإننا لا بد أن نكون على اتفاقٍ مع ما رأينا علماء التربية المقارنة الأعلام قد اتفقوا عليه فيما سبق، بشأن أهمية تاريخ التربية، لفهم حاضرها فى أى بلدٍ ، وذلك لأن «النظُم التعليمية محصّلة لتاريخ طويل، عانته التربية فى كلّ مجتمع، خلال تطوّره ونموّه، لتحقيق أهدافه، ولحل مُشكلاته، وللمحافظة على قيَمه وتراثه، أو لتطوير ذاته، وفقًا لما تفرضه ظروف التغيير ومتطلباته»[3].. ومِن ثم يكون «من غيرِ المقبولِ أن يدرُس الباحث موضوع دراسته، دون أن يحاول الوقوف على الجذورِ أو الأصول، التى يُعدّ الوضع الراهن تطوّرًا لها»[4].

إن الأيديولوچيا السائدة فى كل أمة لا بُدّ لها «أن تمتدّ بجذورها إلى الماضى السحيق، حتى ولو كانت هذه النظُم وليدة حكومات ثورية، أقامتها عن قصد، لتطوير وإصلاح النمَط الموروث للأمة أو الشعب، وذلك لأن التراث

---

(1) Edmund King: "Introduction: Comparative Studies", from: Willis Dixon: **Society, School and Progress in Scandinavia**; Pergamon Press Ltd., London, 1965, pp. VIII, IX.

(2) Philip E. Jones: **Comparative Education, Purpose and Method**; Second Edition, University of Queensland Press, Queensland, 1973, p. 14.

(٣) الدكتور أحمد إسماعيل حجّى: **التربية المقارنة**؛ دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٠، ص٤٨.

(٤) د. محمد سيف الدين فهمى: **المنهج فى التربية المقارنة**؛ الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨١، ص ١٥٥.

الماضى للشعوب يصعُب التغلّب أو القضاء عليه بسُرعة، بل إن أشدّ الحركات الثورية عُنفًا، كان عليها أن تكيّف مبادئها وأفكارها الجديدة، للظروف التاريخية والحضارية القائمة»[١].. ولأن (الثورىّ) ذاته، إنمّا يبدأ «محافظًا و(أتباعيًا) فى البداية، فمجدّدًا بعد ذلك».. «فالمُصلح أو المجدّد، بل حتى العبقرى، يبدأ بأن يَخضَع لآراء عصره، وأن يتأثر بطابع مُحيطه.. إنه يهضم ويستسيغ، قبل أن يعدّل»[٢].

وهكذا نجد «النظُم القومية للتعليم تضرب بأغوارها فى الماضى البعيد، وتصل ذلك بالحاضر والمستقبل»[٣]، ونجد تاريخ التربية «ضروريًا لتفسير الواقع التربوى وفهمه»[٤]، على حدّ تعبير بست Best، فنحن «لا نستطيع أن نفهَم الحاضر، مَا لَم ندرُس الماضى.. فالماضى هو الذى يوضّح لنا ما بُذل فيه من جهود، ومَا تَحقّق من هذه الجهود»، «ومَا فشل النظامُ التعليمىّ فى تحقيقه، وأسباب هذا الفشل»[٥]، على حدّ تعبير ماكرجى Mukherjee.. ومِن ثمّ يَرى كاندل أنه «يمكن اعتبار التربية المقارنة استمرارًا بتاريخ التربية إلى الوقتِ الحاضر»[٦].

وممًا تجدر الإشارةُ إليه أن المنهج المستخدَم فى دراسةِ تاريخ التربية، هو هو المنهج المستخدَم فى دراسةِ التربيةِ المقارنة، حيث نجد تاريخَ التربية

---

(١) الدكتور محمد منير مرسى: الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص ٤٧.

(٢) الدكتور محمد عزيز الحُبابى: من الحريات إلى التحرّر من (مكتبة الدراسات الفلسفية)؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٢٠٤.

(٣) الدكتور محمد منير مرسى (المرجع الأسبق)، ص ٤٧.

(4) John W. Best: **Research in Education**; Second Edition, Prentice - Hall, Inc., Englwood Cliffs, New Jersey, 1970, p.96.

(5) L. Mukherjee: **Comparative Education**; Third Edition, Allied Publishers, India, 1975, pp. 1, 2.

(6) I. L. Kandel: "The Methodology of Comparative Education", **International Review of Education**, Vol. 3, 1959, p.273.

«ليس مجرد سرد لأحداث مضت»، على حدّ تعبير بست Best، «وإنّما هو حصر متداخل، للعلاقات بين الناس والأحداث والأزمان والأماكن، ومن ثمّ يستخدمه الإنسان لفهم الحاضر، مثلما يستخدمه لفهم الماضى»[١].. إضافة إلى أن كُلا من تاريخ التربية والتربية المقارنة يهتم «بالكشف عن القوى والعوامل التى تقف وراء نُظُم التعليم»[٢]، فى مرحلة تاريخية مضت بالنسبة لتاريخ التربية، وفى الوقت الحاضر بالنسبة للتربية المقارنة.. ومن ثمّ «فمَدار تاريخ التربية، شأنه فى ذلك شأن التاريخ العام والتربية المقارنة»، «هو تلك (الشخصية القومية)، أو (الأيديولوجيا)، التى تؤثر فى نُظُم التعليم»[٣].

وإلى التاريخ يعزو كازامياس وماسّيالس Kazamias and Massialas بقيّة القوى الثقافية المؤثرة فى نُظُم التعليم، حتّى ما يتصل منها بالجوانب الحضارية، التى يَعتبرانها (ظواهر تاريخية)، ففى رأيهما أن «الظاهرة التاريخية المعروفة (بالثورة الصناعية)، قدْ أدّت إلى العديد من التغيّرات، الاقتصادية والاجتماعية والفكرية»[٤]، التى طَبعت (الشخصية القومية) الأوروبية بطابع جديد، منذ القرن الثامن عشر.. فى الوقت الذى ظَهَر فيه باحثون آخرون أخيرًا، يركّزون فى دراستهم لهذه (الشخصية القومية) على «العلوم الاجتماعية (علم الاجتماع Sociology، وعلم الإنسان Anthropology)، وإلى حدّ مّا على (السياسة والاقتصاد)، أكثَر من تركيزهم على التاريخ.. لتنمية أُسُس وتصوّرات منهجية أكثر ملاءمة.. وربما كان للتاريخ فائدة أيضًا عند أمثال هؤلاء الباحثين»[٥]، فى نظرهما.

---

(1) John W. Best ., Op. Cit., p. 94.

(2) I. L. Kandel: "The Study of Comparative Education", **Educational Fotum**, Vol. XX, November 1955, p. 5.

(٣) دكتور عبد الغنى عبود: دراسة مقارنة لتاريخ التربية (مرجع سابق)، ص ٣٠.

(4) Andreas M. Kazamias and Byron G. Massialas: **Tradition and Change in Education, A Comparative Study,** (Foundation of Education Series); Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1965, p. 32.

(5) Ibid., p. 4.

ورغم الأهمّية الواضحة لتاريخ التربية عند الباحث فى التربية المقارنة، فإن دور التاريخ هنا يظل دورًا وظيفيًا، «شأنُه فى ذلك شأنُ السياسة والاقتصاد والجغرافيا واللغة والدين، وغيرها من القوى الثقافية، بمعنى أنه يُهتمّ فيه بإبراز المشكلة التى يبحثها الدارس - أو الباحث - فى التربيةِ المقارنة، من حيث (عُمقُها).. أى بإلقاءِ الضوء على جذورها فى ماضيها، وهو مَا قَد يعجَزُ الحاضر عن تفسيره، وإلقاء الضوء عليه.

فتاريخُ المشكلة هنا ليس مهمًا إلاّ بالقدرِ الذى يفسّرها به فى وضعها الراهن»[١].

خامسًا : أهمية التربية المقارنة:

مع التقدُم العلمى والمعرفِىّ الذى وصل إلى حدّ التفجّر، فى العقدِ الأخيرِ من القرن العشرين، تَفَتّتت المعرفة وتعمّقت، «ومَع التفتت والتعمُّق، انقسم (العلم) الواحد فصَار علومًا، وانقسمت المعرفة فصارت معارف»، كَمَا «ظَهَر التفاضُل بين العلومِ المختلفة، فصارت هناك علوم نبيلة، وعلوم أقل نُبلاً»[٢].

وتكتسب العلوم نُبْلَهَا، وتفقد هذا النبل - كله أو بعضه - بحسب أهميتها فى حياة الناس، ففى القديمِ كانت علوم الدين - فِى كلّ المجتمعات - هى أنبل العلوم، ودونها بكثير كانت سائر العلوم.. وفى الحديث علا شأن العلوم الطبيعية والكونية، المُعينة على فِهم الحياة، وعلى الاستفادةِ بالعقلِ البشرى فى تسخيرها لتحقيق الإنجازات المادية.

وفى هذا الإطار ذاته، علا شأن التربية المقارنة - كما سبق - منذ الحرب العالمية الثانية[٣]، وزاد عُلوّها بزيادة سطوة وسائل الاتصال، التى

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: دراسة مقارنة لتاريخ التربية (مرجع سابق)، ص ٣٠، ٣١.

(٢) دكتور محمد عبد الحميد عيسى: تاريخ التعليم فى الأندلس، الكتاب الرابع من سلسلة (مكتبة التربية الإسلامية)؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٢، ص ٦ (من التقديم، للدكتور عبد الغنى عبود).

(٣) ارجع إلى ص ٥٦ - ٦٣ من الكتاب.

حولت الكرة الأرضية كلها إلى قرية واحدة صغيرة، صار كل مجتمع فيها فى أشدّ الحاجة إلى (فهم) الآخر، ليسهُل تعامُله معه، وتعاوُنه أيضًا فى مجالات المعرفة والبحث والتجارة، وغيرها من (المنافع)، التى لا يستطيع مجتمع من مجتمعات اليوم أن يعيش بدونها، وإلا هَلَك.. إضافة إلى ما تحققه التربية المقارنة من ربط بين التربية - كنظام - وبين الواقع القومى المحيط بها، يضمن لها الارتباط بهذا الواقع، الذى لا يتغير بنفس السرعة التى تتغير بها الأفكار والنظريات المتصلة به[١]، على حدّ تعبير پاريس Paris.

وهكذا تعود أهمية التربية المقارنة فى نهايات القرن العشرين، وبدايات القرن الحادى والعشرين، إلى ما تحقّقه من أهداف، سواء فى ذلك الأهداف العلمية الأكاديمية، والأهداف النفعية الإصلاحية.. إضافة إلى هدف المتعة العقلية بطبيعة الحال، وهو هدف وارد تمامًا فى هذا العصر الذى نعيش فيه.

وإذا بدأنا بهدف المتعة العقلية، وجدنا التربية المقارنة تستطيع، أكثر ممَّا يستطيع أىّ علم آخَر من علوم التربية، أن تحقّق لدارسها وللقارئ فيها جميعًا، هذا الهدف، وذلك من خلال ما يقرؤه الدارس - أو القارئ فيها - عن نُظُم التعليم فى بلاد أخرى، تعبّر عن ثقافات مختلفة عن ثقافته، ومن خلال ذلك الربط الذى يقوم به إن كان يدرُس، أو يراه إن كان يقرأ، بين تلك النُظُم والأيديولوچيا السائدة التى تقف وراء كل نظام منها.

ثم إن التربية المقارنة تعتمد - فى الدراسة - على ما يتوفر عن نظام التعليم الذى يُدرَّس، من وثائق وإحصائيات وأرقام ولوائح وقوانين، قد لا تكون دقيقة، وقد يَكون مقصودًا بها الدعاية، كما سنرى عند الحديث عن صعوبات البحث فى التربية المقارنة فيما بعد[٢]، ممَّا يعنى أن الباحث

---

(1) David C. Paris: **Ideology and Educational Reform, Themes and Theories in Public Education**; Westview Press, Oxford, 1995, p. 14.

(٢) هى واردة ص ٧٩ فيما بعد.

فيها لا بدّ أن يكون حذرًا، وألا يثق فى كلّ ما يقرؤه، وألا يصدق كل ما يسمَعه.

والحذَرُ فى القراءة، والتدقيقُ فيها، ثم الوصول - بعدَها - إلى الحقيقة، هو قمّة المتعة العقلية، التى يمكن أن يحسّ بها باحث علمى.

ثم إن الوقوف على (السرّ) أو (الحقيقة) أو (الجوهر)، بسبَب الربط بين ما يراه الدارس من مشكلات - أو نُظُم - تعليمية، وبين القوى والعوامل الثقافية المختلفة التى أدّت إليها، يُعتبر - فى حدّ ذاته - مُتعة عقلية كبرى، يسعى إليها الباحث سعيًا.. فالباحث - أىّ باحث - يظل مُتعَبًا قلقًا مهمومًا، لا يهدأ له بال، ولا تستريح له نفس، وهو يقوم ببحثه.. حتى يقف على ذلك السرّ.

وأمّا من حيث الهَدف العلمىّ الأكاديمىّ، فإن التربية المقارنة - مِن خلال ذلك الربط المنهجى بين نُظُم التعليم ومشكلاته فى البلادِ المختلفةِ من جانب، وبين القوى الثقافية التى أثّرت فيها وأدّت إليها من جانب آخر - إنّما تنمّى فى الباحثِ الاتجاهَ الموضوعىّ، وتُقيم «فهمَه للمشكلات التربوية، على أسُس واسعة عميقة»[1]، ممّا لا بُدّ أن ينعكس عليه فى دراستِه للمشكلات، واقتراحه للحلول المناسبة لتلك المشكلات، فإن «كل مَن يَتَصَدّى لإصلاح البناء الحالىّ لبلده، يجد مِن الضرورى أن يبحث عن النماذج التى يتّخذ منها أساسًا لعملَه»، «ومِثلُ هذه الأنماط يمكن الحصول عليها من العالم المعاصر».. «ومع ذلك فنحن لا نستطيع أن نخضع لما يفعله غيرنا، لأن البناء التربوى يَعتمد على قُوَى ثقافية وتاريخية معيّنة، تختلف من بلدٍ إلى آخر»[2]، ممّا يجعل فرَص تحقيق مثل هذا الهدف العلمى الأكاديمى مُتاحة بصورة أفضل، وممّا يجعل بيريداى Bereday يجعلُه أهمّ مبرّرات التربية المقارنة على الإطلاق[3].

---

(١) دكتور محمد قدرى لطفى: دراسات فى نُظم التعليم؛ مكتبة مصر، القاهرة، ص٨.

(٢) ل. مكيرچى: التربية المقارنة، ترجمة الدكتور محمد قدرى لطفى؛ دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٥، ص١٣.

(3) Philip E. Jones; Op. Cit., p. 14.

ثُم إن التربية المقارنة علم يعتمد على الواقع، وعلى تحليل ذلك الواقع وفهمه وتفسيره، وهى ليست علمًا نظريًا فلسفيًا خياليًا، يحلّق بعيداً عن هذا الواقعَ المُعاش، كمَا يمكن أن يحدث فى علوم تربوية أخرى غيرها.. وبهذه (الوسَطية)، بين الواقع الذى تنطلق منه، والخيال الذى لا بدّ أن تعيشه لتحليل الواقع وتفسيره وفهم ما وراءه.. تستطيع التربية المقارنة أن ترتقى بالواقع إلى مستوى النظريات، فتكون ـ بذلك ـ قد قدّمت لسائر العلوم التربوية العديدَ من الخِدمات، وحقّقت لها هدفَها العلمىّ الأكاديمى، الّذى تسمى إلى تحقيقه[1].

وثمة هدف علمى أكاديمى آخَرُ، تحقّقه التربية المقارنة لعلوم التربية الأخرى، من خلال (وسطيّتها) بينها وبين واقع التعليم المعاش فى المجتمع.. وهو أنها تشدّها دائمًا إلى هذا الواقع، وتذّكر الباحثين فيها ـ دومًا ـ بأن هذا الواقع هو المحور الّذى يجب أن يدور حوله تفكيرهم، فيما يبحثون وفيما يدرُسون، وفيما يناقشون ويتناقشون، لأن العِلم ـ أىّ عِلم ـ إنما هو ابن بيئة بعينها، على أرضها ينشأ، ويتبلور، وتتم صياغته[2]، ممّا يجعل المتخصّصين فى كافة فروع التربية يُقيمون لأنفسهم، وللعلومِ التى تَخصّصُوا فيها، (أرضية) صلبة، تنمو فيها تلك العلوم، ويُنمُّون هم أنفُسَهم معها.

وأما من حيث الهَدف النفعى الإصلاحى، فَقَد كَان هَدَف التربية المقارنة فى المرحلة الثانية من مراحل تطورها الحديث فى الغرب، كما سبق[3].. فى أعقاب ثورته الصناعية الكبرى، حيث كانت (استعارة) نُظُم التعليم من البلاد المتقدمة هدف الباحثين الأوائل فيها، وخاصة فى الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ وفرنسا وقتَها.

(1) Robert F. Arnove and Others: "Approaches and Perspectives", Chapter 1 From: Comparative Education, Edited by Philip G Altbach and Others; Macmillan Publishing Co., Inc., New York, 1982, p.4

(٢) دكتور محمود محمد سفَر: «التكنولوجيا نقل أم استنبات؟»، وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديرى الجامعات، فى الدول الأعضاء بمكتب التربية العربى لدول الخليج، البحرين، ٩ ـ ١٢ ربيع الأول ١٤٠٢هـ/ ٤ ـ ٧ يناير ١٩٨٢م؛ الطبعة الثانية، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٥ هـ ـ ١٩٨٥م، ص١٩١.

(٣) ارجع إلى ص ٥٠ ـ ٥٤ من الكتاب.

ومن هذا الهدف النفعىّ الإصلاحىّ، نَمَت التربية المقارنة وتطَوّرت، حتى صارت على ما هى عليه اليوم، كما سبق.

ورغم ما تحقّقه التربية المقارنة اليوم من أهداف تتعلق بالمتعة العقلية، ومن أهداف علمية أكاديمية.. فإن أهدافها النفعية الإصلاحية لا تزال أكثر الأهداف التى تحققها حتى اليوم، شأنُها فى ذلك شأن أية دراسة علمية مقارنة، على حدِّ تعبير أرنوف Arnove وزملائه[١].

والأهدافُ النفعيةُ الإصلاحية التى تحققها التربية المقارنة متنوّعة ومتعدّدة، فهناك أهداف تربوية، وهناك أهداف قومية، وهناك أهداف شخصية، وهناك أهداف سياسية، وهناك أهداف تتعلّق بالسلام العالمىّ، وأهداف أخرى تتعلق بالباحث ذاته.

فأمّا **الأهدافُ النفعيةالإصلاحية**، التى تتحقق للتربية فى بلدٍ من خلالِ الدراسةِ المقارنة، فتتلخّص فى حلّ مشكلاته التعليمية بصورةٍ أفضل، وذلك بالوقوف على الأسباب التى أدت إلى هذه المشكلات، وتقديم الحلول المناسبة لها، فى ضوء القوى الثقافية المؤثرة فى نظام التعليم به.. ولذلك كانت التربية المقارنة دومًا «عونًا للمخطّطين التربويين، ولصانعى السياسات التعليمية»[٢]، على حدِّ تعبير كيلى Kelley وزميليه.. هذا بالإضافة إلى تعليمها للتواضُع، والبُعد عن الغرور، والوهم الباطل بكمال نظام التعليم فى البلادِ المتقدمة خاصة، فتصوّر الكمال فى أىّ نظام، هو المدخل الواسع لكل الآفات، تتسرّب منه إلى هذا النظام.

وفى هذا الضوء يمكن فهم وجهة نظر هولمز B. Holmes فى التربيةِ المقارنة، حيث يراها «وسيلة إثراء ثقافى، وإصلاح تربوى»[٣].

---

(1) Robert F. Arnove and Others; Op. Cit., p. 4.

(2) Cail P. Kelley and Others; Op.Cit., p. 508.

(3) Brian Holmes: **Problems in Education, A Comparative Approach:** Routledge and Kegan Paul, Ltd., London, 1965, p. 23.

وأما الهدف القوميّ الذى يتحقق لبلدٍ مّا مِن خلالِ التربيةِ المقارنة، فإنه يتمثل فى أنها هى السبيل الأقوم - كمّا سبق - لوضع الأساس السليم للتقدُّم.. فى التربية وفى غير التربية من ألوان النشاط المختلفة الموجودة فى المجتمع، والمترتبة عليها، وذلك بربطها بالأيديولوچيا السائدة فى المجتمع. إن التربيةَ المقارنة هى سبيل تحقيق التناغُم بين عناصر الشخصية القومية للأمة، ومِن ثم كانت هى سبيل إثراء الأمة، وذلك «بتنمية شخصية قومية متميّزة متفرّدة، فى إطار عالمى»[1]، على حدّ تعبير پورترPorter.

وعندما ترتفع منزلة الأمة، ويتحقّق هدفُها القوميّ فى النهوضِ والتقدّم على هذا النحو، فإن ذلك لا بدّ أن يؤدّى إلى حُسن تقدير الشعوب لها، مهما كانت درجةُ التقدُّم الحضاريّ التى هى عليها.. إضافة إلى ما يؤدّى إليه من زرع الثقة بالنفسِ فى نفوسِ أبنائها، مما يقودها إلى مَزيدٍ من التقدّم.. وتلك كلها أهداف سياسية عزيزة، جنت ثمارَها بلادٌ كثيرة، استوعبت الدروس المستفادة من التربيةِ المقارنةِ، وخسرت هذه الثمارَ البلادُ التى لم تستوعبها، فقَد «بدأت مصر تضع أقدامها على طريق التقدّم منذ أكثر من قرن ونصف قرن من الزمان، سابقة فى ذلك كُلاً من اليابان والاتحاد السوفيتّىّ والصين.

وفى الوقت الذى وصلت فيه كلّ من البلاد الثلاثة إلى التقدُّم الّذى كانت تنشده.. بقيت مصرُ كما هى، تتخبّط، ثم إذا بها - مع مطلع الستّينات - تسير فى طريق عكسىّ، فإذا بها تتخلّفُ بدلاً من أن تتقدّم، حتى صارت الحياةُ فيها عبئًا على الأحياء».

«وقد تقدّمت البلاد الثلاثة، وَمِنْ قبلهما تقدّمت الولايات المتحدة الأمريكية، لأن كلاً منها سار فى طريق التقدّم، مراعيًا - فى سيره - ظروفَه الخاصة، وملامح شخصيته القومية، بينما لم تستطع مصر تحقيق التقدُّم، لأنها ظلّت - حتّى اليوم - تتطلّع إلى النماذج الموجودة فى البلاد المتقدّمة.

(1) James Porter: "Dependence in Education, An Overview", Chapter II from: **Dependence and Interdependence in Education, International Perspectives**, Edited by Keith Watson; Croom Helm, London, 1984, p.19.

والغريبُ أن كلّ بلد من البلادِ الثلاثة، مُضافًا إليها الولايات المتحدة، قد بدأت تقدُّمها» «مأخوذة بالتقدم الأوروبي».. «ثم سرعان ما اكتشف كل بلد من هذه البلاد أن النموذج الغربى يؤدّى إلى تقدّم مادىّ، ولكنه لا يؤدّى إلى تقدّم حضارى، بل على العكس، يؤدّى إلى (زلزلة) لقِيَم يُراد لها أن تثبُت، ومن ثم سعت كل منها إلى (تعديل) الحضارة الغربية المأخوذة، بحيث تناسب (التربة) القومية»[١].

ويُضاف إلى هذه الأهداف السياسية العزيزة التى تحققها التربية المقارنة، مَا تَقُوم به من دور فى تزويد أولئك الذين يُضطرّون إلى الاحتكاك بالشعوبِ الأخرى، من معلّمين وسيـاسيين ودبلوماسيين، بالنمط القومى السائد فى البلد الذى سيعملّون به، أو يتعاملون مع الشعب الذى يعبّر عنه، مما يجعلّهم أقدر على (التفاهُم) مع الشعب، وأقدر - بالتالى - على تحقيق النجاح فى مَهامّهم.

وأَما عن الأهداف التى تتعلّق بالسلام العالمى، فإن التربية المقارنة يمكن أن تلعَب دورًا بارزًا فى تحقيق السلام والتفاهُم الدوليّين، وذلك لأنها تهتمّ (بفهم) الآخَر، وتعتمد - فى تحقيق ذلك - على تبادُل الزيارات، وعقد المؤتمرات فى البلاد المختلفة، وعلى التعاون فى حلّ المشكلات التعليمية، ممَّا لا بدّ أن يؤدّى إلى زرع الإحساس بالأُخوّة الإنسانية، خاصّة وأننا صرنا نعيش الآن، ومنذ الحرب العالمية الثانية، فى عالم، يعتبره راميريز **Ramirez** وبولى بينيت **Boli-Bennett** وحدة واحدة[٢]، صار السلام والتعاوُن فيها هما البديل الوحيد للحياة، بسبب أسلحة الدمار الشامل.

لَقَد صَار السلامُ هو لغة الحياة الوحيدة المحتمَلة فى عالَم اليوم، كَمَا

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: دراسة مقارنة لتاريخ التربية (مرجع سابق)، ص ٤٨٤، ٤٨٥.

(2) Francisco O. Ramirez and John Boli-Bennett: "Global Patterns of Educational Institutionalization", Chpter II from: **Comparative Education**, Edited by Philip G. Altbach and Others; Macmillan Publishing Co., Inc., New York, 1982, p. 15.

سَبَق عند الحديث عن التربية المقارنة منذ الحرب العالمية الثانية[1] .. وللسلام آليّاته، التى لا تتوفر فى تخصّص من التخصّصات، كَمَا تَتَوَفر للتربيةِ المقارنة، وذلك بما تحققه من فهمٍ للآخر مِن الشعوب، وبالتالى من يُسر فى التفاهُم معه، وقدرة على التعاون معه، وإفادته والإفادة منه.. جميعًا، حتى لَقَد صَار «الاهتمام بالمقارنات الدولية موضعَ دعم شديد، من السياسيين وصُنّاع القرار التعليمى، فى مجال التربية» ـ ممّن «صَاروا يَرغبون بشدّة فى ـ معرفة أداء نظامِهم التعليمى، مقارنًا بأداء نُظُم التعليم فى البلادِ المشابهة لبلدِهم»[2]، على حدِّ تعبير كيفز Keeves.

وأخيرًا نصل إلى الهَدَفِ الشخصىّ، الّذى يمكن أن يتحقق لدارس التربية المقارنة، وهو أنها تزوّد الدارس لها، والباحث فيها، بالموضوعية، وسعة الأُفق، وبُعد النظر، وعدم الانخداع بالمظاهر والشكليات، ومنطقية الوصول إلى الأهداف التى يرغب فى الوصولِ إليها، والقُدرة على الموازنةِ بين إمكانياتِه وأهدافِه، والقُدرة ـ بالتالى ـ على التخطيط العِلمىّ السليم، للوصولِ إلى تلك الأهدافِ، وعدم التطلّع إلى ما لدَى الآخَرين، مع القُدرة على فهم النفس، وفهم إمكانياتها، واستغلال هذه الإمكانيات فى العملِ والسعى، للوصولِ إلى مستوى حياةٍ أفضل.

سادسًا : صعوبات البحث فى التربية المقارنة :

لا يمكن أن تكون للتربية المقارنة هذه القُدرة على تحقيق مِثْل هذه الأهدافِ المتعدّدة، ممّا رَفَع من قيمتها وسطَ علوم التربيةِ الأخرى، رغم اعتبارها أحدثها سنًا.. إلاّ ويكون الطريق إلى البحثِ فيها مفروشًا دائمًا بالأشواكِ، ومُحاطًا بالمخاطر، حيث تُعتبر التربية المقارنة علمًا «متداخل

---

(١) ارجع إلى ص ٥٧ ـ ٦٣ من الكتاب.

(2) John P. Keeves: "The Case for International Comparisons", Chapter 10 from: **Ferment in Education: a Look Abroad**, Edited by John J. Lane, The National Society For the Study of Education, Series on Contemporary Educational Issues; The University of Chicago Press, Chicago, Illiois, 1995, p. 169.

التخصُّصات»، يحتاج «إلى الموادّ والميادين العلمية الأخرى، لإلقاء الضوء على المشكلات التربوية».. ولذلك «لا يوجَد دَارس للتربية المقارنة لا يرى أهمية الاستعانة بالموادّ والميادين الأخرى».. و«الصعوبة تبدو فى أنه من المتعذّر على باحثٍ بمفرَده، أن يلمّ بكل الميادين، بصورة كافية»[١].

ويمكن تلخيص صعوبات البحث فى التربية المقارنة ـ فى ضوء ما سبق ـ فيما يلى[٢]:

١ـ اعتمادها على الحقائق المتصلة بنظام التعليم فى البلاد موضوع الدراسة، وخاصة الإحصائيات.. وهذه الإحصائيات قدْ لا تكون متوفّرة، بل إنها غالبًا ما لا تكون متوفّرة، وخاصة فى البلاد غير المتقدمة، التى تكون أجهزة الإحصاء فيها متخلفة، بشريًا وآليًا وفنيًا، ممًا يجعَل هذه الإحصائيات تتّسم بعدم الدقة، كَمَا أنها تكون غير منتظمة، ممًا يجعل الكثيرَ منها ـ مع عدم دقّته ـ قديمًا، وغير وافٍ.

٢ـ أن هذه الإحصائيات تكون ـ فى كثير من الأحيان ـ حتى فى بعض البلاد المتقدمة ـ مقصودًا بها الدعاية، ولذلك تعتمد على المبالغة، ومن ثَم فهى تقوم (بتزّييف) الواقع، أكثر ممًا تقوم (بتصويره).. ممًا يجعَل البيانات المتوفّرة ـ حتى ولو كانت حديثة ـ عاجزة عن مساعدة الباحث.. فى الوصول إلى (الحقيقة) التى ينشدها.

٣ـ أن الباحث لا تُحلّ مشاكله بمجرد توفّر الإحصائيات الحديثة، وصحّة الأرقام الواردة بها، وإنّما تعترض سبيلَه ـ بعد ذلك ـ مشكلة أعظم، وهى تفسير تلك الإحصائيات والبيانات، لأنها تظلّ جامدة جافّة، فميزانيةُ التعليم فى بلدٍ مَا، ونصيبُ كلّ متعلّم من هذه الميزانية، مثلاً،

---

(١) الدكتور محمد منير مرسى: الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص٢٦.

(٢) تمّ الاعتماد ـ فى تحديد هذه الصعوبات عمومًا ـ على المرجع التالى:

- دكتور عبد الغنى عبود: الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص ٨٠ ـ ٨٣.

تتطلّب - إلى جانبها - لتُفهَم على حقيقتِها - معرفةً بسعر عُملة ذلك البلد، وبقيمتها الشرائية فى السوق الدولية، وبمستوى المعيشة فيه، وبالمسئوليات التعليمية الملقاة على الميزانية، وبطموح الشعب وآماله، وبتاريخه الماضى، وبغير ذلك من المسائل، التى لا يمكن فهم الأرقام إلاّ فى ضوئها.

إن نسبة الميزانية المخصّصة للتعليم إلى الميزانيةِ العامةِ للدولة، أو إلى الدخل القوميّ العام، قَدْ تَكُون ضئيلة محدودة فى بلدٍ من البلاد، ولكنها كافية تمامًا، إذا كان النظام التعليمى بها عريقًا، ومدارسُه كافية، وجُهد التعليم شعبيًا، ولديه مدرّسوه المُعَدُّون إعدادًا كافيًا.. بينما قَدْ تَكون نِسبة هذه الميزانية كبيرة فى بلدٍ آخَر، ولكنها تكون غير كافية، إذا كان النظام التعليميّ به حديثًا، تنقصُه المدارس اللازمة الحديثة، والمدرسون المعَدّون، ومَا إلى ذلك، ممَّا لا يكون النظام التعليمى نظامًا تعليميًا حقيقيًا إلاّ به، كَمَا رأينا فى تجربةِ بلاد الخليج العربية، بعد ارتفاع أسعار النفط فى السبعينات، حيث استُغِلَّت مُعظَم موارد النفط فى بناءِ البنيةِ التحتيةِ لحياتِها، التى لم تكن موجودة أصلاً، ومنها البنية التحتية التعليمية، فأنفقت آلاف المليارات من الدولارات على بنَاءِ المدارس والجامعات، على أحدَث النُظُم العالمية، واستقدمت أساتذة الجامعات من كلّ بلادِ العالَم، واستقدمت مدرّسين لمدارسها من بلادٍ عربيةٍ كثيرة، وكانت تنتقى من هؤلاء وهؤلاء أفضلَ العناصر، وتدفع لهم أكبرَ الأجور.

٤- اختلاف المصطلحات المستخدَمة فى مجالِ التربيةِ، من بلدٍ إلى آخَر، حيث لكل مُصطَلح يُستَخدم فى مجالِ التربيةِ فى كلّ بلدٍ، هوية وتاريخ ومولد، فهو ابنُ ثقافة بعينها، تختلف بطبيعةِ الحالِ من بلدٍ لآخَر، إضافةً إلى اختلافِ مراحل التعليم، وكل مرحلة منها، من بلدٍ لآخر أيضًا، بحسب الظروفِ الخاصةِ بكل بلد، ممَّا يضع أمام الباحث صعوبات، حين يقارن مرحلة تعليمية معيَّنة، فى بلدين أو أكثرِ، وممَّا

يفرض عليه الحَذَر، والدقةَ فى التعامُل مع ما يقرؤه. وأوضحُ الأمثلة على اختلافِ المصطلحات، أن الإدارةَ التعليمية (العُليا) يُصطلح على تسميتها فى الولاياتِ المتحدةِ الأمريكية Management، التى هى مصطلح للإدارة المدرسية (الإجرائية) أو التنفيذية فى إنجلترا، وأن الإدارةَ المدرسيةَ (الإجرائية أو التنفيذية) يُصطلح على تسميتِهَا فيها Administration، التى هى مصطلح للإدارةِ التعليمية فى إنجلترا.. رغم التقارُب الثقافى بين إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية، فى كل شيء، على نَحو ما سَنَرَى فى الفصلِ الرابع، عند الإشارة إلى التربيةِ فى ظلِّ النظام الرأسمالى ـ الغربى، فى مواضع مختلفة منه. كَذَلك نجد أن مصطلح (المدرسة الثانوية) فى مصر وفى غيرها من البلادِ العربية، يقابله مصطلحات المدرسة الثانوية Secondary (School)، ومدرسة النحو (Grammar School)، والمدرسة العليا للكبار (Senior High School) فى الولاياتِ المتحدة، والمعهد Gymnasium فى ألمانيا.. وأن المدرسة الإنجليزية المسماة Public Schol، ليست هى (المدرسة العامّة)، الموجودة فى مختلفِ بلادِ العَالَم، كَمَا يَدلّ على ذلك اسمُها، وإنَّمَا هى (المدرسة الخاصّة)، العالية المصروفات، المقصورة على (أولادِ الذوات) فى إنجلترا.

٥ـ أن الدراسة المقارنة لنُظُم التعليم تتطلّب الإلمـام بعلوم كثيرة، تربوية وغير تربوية، فهى تتطلب معرفة واسعة بالفكرِ التّربوى، وأصول التربية واجتماعياتها، واقتصاديات التعليم، والمناهج وطرُق التدريس، وعلِم النفس والصّحة النفسية، وغيرها.. إضافة إلى معرفة واسعة بالاقتصاد والسياسة والاجتماع والجغرافيا وعلم الإنسان والفلسفة، والتاريخ العام وتاريخ التربية، وغيرها، ممَّا لا بدّ منه لفَهم النظام التعليمى الّذى تتمّ دراسته. ويزيد من صعوباتِ البحث فى هذه المعرفةِ الواسعةِ، أن هذه العلوم كلها ليست هدفًا فى حدّ ذاتها، وإنّما هى (وظيفية)، يرجع إليها الباحث، وبحذَر شديد، (لينتقى) من بينها مَا يخدم به موضوعَه، ويُلقى به عليه الضوء، كلما دعت إلى ذلك

الحاجةِ.. وبدون هذا الحذر، سيجد الدارسُ نفسَه (يجرفه) التيّار بعيدًا عن القصد، وراء بريق أفكار - سياسية واقتصادية واجتماعية - تتحوّل إلى (عبء) على دراسته ذاتها، بدلاً من أن تكون (عونًا) لها.

٦- أن هذه الدراسة تتطلّب من الباحثِ الإلمامَ بكل ما يتصل بنُظُم التعليم التى يدرسها، من فكرٍ تربوى، وواقعٍ جغرافى وتاريخى، وسياسةٍ واقتصاد واجتماع، وعادات وتقاليد.. إضافة إلى تفصيلاتِ هذه النُظُم ودقائقها، كَمَا تَبْدُو فى المناهجِ وطُرُقِ التدريسِ والإدارةِ التعليميةِ والإدارةِ المدرسيةِ وإعدادِ المعلّمين والإشرافِ الفنى ومراحلِ التعليم ومرحلة الإلزام، وغيرها، مع تركيز أكبر على المشكلاتِ التى يدرُسها بطبيعة الحال.. وأن الباحث يضع نصبَ عينيه أن كلّ هذه المعلومات عن نُظُم التعليم موضوع الدراسة، ليست هدفًا فى حدّ ذاتها، وإنّمَا هى (وظيفية) أيضًا، لا يستخدمها الباحث إلا بالقدرِ الّذى يُلقى به الضوءَ على المشكلاتِ التعليميةِ التى يقوم بدراستها.

٧- أنَّها تتطلب معرفة كبيرة باللغاتِ الأجنبيةِ، ليستطيع الباحث القراءةَ عن البلاد التى يقوم بدراستها، بلغاتها، فيكون أقدرَ على فهمِ نُظُمِ التعليم التى يدرُسها، والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها، وأقدر على زيارةِ هذه البلادِ، والتعامُل مع أهلها وثقافتها، ليقف بنفسه على النظامِ التعليمى وظهيره الثقافىّ، فيكون أقدرَ على (النفاذِ) إلى المشكلاتِ، وتكون له رؤية أوضح إلى القضايا، ويكون لدراستِه قيمة أكبر، ويكون لِمَا يقدمه من حلولٍ - إن قدّم حلولاً للمشكلات - قيمة وفائدة.

٨- أنه يصعب استخدام الاختبارات السيكولوچية والنفسية والقياسات العقلية، فى هذه الدراسة.. المقارنة،لأن مثِل تلك لاختبارات والقياسات، إنَّما تُبنى فى إطار ثقافة بعينها، ممَّا يعنِى صعوبة تطبيقها على أكثر من ثقافةٍ واحدة، وممَّا يعنِى حرمان الدارس من الفائدةِ التى يمكن أن تُجنَى من وراءِ تطبيقها، إذَا كان تطبيقُها ضروريًا.

٩- أن مناهج البحث فى التربية المقارنة لا تزال موضع جدل بين المشتغلين بها حتى الآن، مما يشكل - فى حدّ ذاته - مشكلة كبرى فى الدراسة المقارنة لنظم التعليم ومشكلاته، وذلك لأن «تقدم البحث العلمىّ رهن بالمنهج»، ولأن «المعرفة الواعية بمناهج البحث العلمىّ، تمكّن العلماء والباحثين من إتقان البحث، وتلافى كثير من الخطوات المتعثرة، أو التى لا تفيد شيئًا»[١]، ولأن «الخطأ فى نتيجة معينة، يُتَوَصَّلُ إليها فى نطاق علم من العلوم، شرّ هيّن، يسهُل تصحيحه بتطبيق مبادئ أكثر رسوخًا.. أمَّا الأخطر من ذلك كثيرًا، فهو الخطأ فى منهج علم بعينه، لأنه يتضاعف كلما استُخدم هذا المنهج، وأمرُ تصحيحه أصعبُ كثيرًا»[٢]، على حدّ تعبير روبرت أغروس وجورج ستانسيو Robert Augros and Georges Stanciu. وعندما تكون مناهج البحث موضع جَدل هكذا، كمَا هى فى التربية المقارنة، فإن الطريق يكون أشقّ أمام الباحثين والدارسين جميعًا، ممَّا يُعتَبَر عقبة أمام التخصّص ذاته، وأمام التقدّم على طريقه.

١٠- أنَّها تَتَطلّب أن يجمعَ الباحثُ فى نفسه بين الذاتية والموضوعية، على أن يُقيم بين النقيضين توازُنا معقولاً، فالذاتية ضرورية، لأن الباحث يحسّ بها المشكلات ويتحسّسُهَا.. والموضوعية ضرورية، لأن الباحث يربط بها بين الأسباب والنتائج. وَقَدْ يبدأ الباحث ذاتيًا، يحسّ بمشكلة معيّنة، ثم يتحوّل - بعد ذلك - إلى الموضوعية، ليبحث عن الحقائق المتصلة بها، ثم يعود إلى الذاتيّة مرّة ثانية، ليضع كلّ الاعتبارات الإنسانية نُصبَ عينيه، ثم يرتد إلى الموضوعية، يتلمسّ بها الأسباب، أو القوى والعوامل الثقافية.. وهكذا. وبالمثل، قد يبدأ الباحث

---

(١) دكتور عبد الرحمن بدوى: مناهج البحث العلمىّ، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٣، ص٧.

(٢) روبرت م. أغروس، وجورج ن. ستانسيو: العلم فى منظوره الجديد، ترجمة دكتور كمال خلايلى، رقم (١٣٤) من (عالم المعرفة)؛ سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، جمادى الآخرة ١٤٠٩هـ - فبراير / شباط ١٩٨٩م، ص١٤٣.

موضوعيًا، ثُم يتحوّل إلى الذاتية، وهكذا. والمهمّ هو أن يقيم الباحث تَوازُنًا بين الجانبين، بحيث لا تطغَى الذاتية على الدراسة، فتخرُج بها عن الأسلوب العلميّ، الذى يعتمد على الحقائق بالدرجة الأولَى، ولا تَطغَى الموضوعية على الدراسة، فتُحيلها إلى مجموعة من الحقائق الجافّة، التى يتحوّل بها إلى مجرّد (عقل إليكترونى)، قَدْ يَكُون صادقًا فيما يعكسه من حقائق، ولكنها تظلّ تفتقد قراءتَها وتفسيرَها.

١١- أنَّ كُلّ تلك الصعوبات تتطلب (قُدرات) خاصّة، تضمَن أن تتوفّر للباحث (مواصفات) معيّنة، منها ما يتحلّى به بحُكم شخصيته واستعداده الخاصّ، كالصبر والذكاء وسعة الأفق والمرونة والحساسية.. ومنها ما يستمدّه من خلال إعداده العلمى، فى دراسته بمرحلتى الماجستير والدكتوراه، بحيث يمارس جَمع البيانات والإحصائيات، ويتمكّن من قراءتها وتفسيرها، واستيعاب الكثير من الحقائق المتصلة بنُظُم التعليم التى يقوم بدراستها، وبالفكر التربوى عمومًا، وبمختلف العلوم التى يقف بها على القوى الثقافية المؤثرة فى نُظُم التعليم التى يدرُسها، والربط والتنسيق بينها جميعًا، ممَّا سبق توضيحُه والحديث عنه. ويجب الا يُفْهَم من ذلك أن الباحث فى التربية المقارنة إنسان (مُعْجز)، أُوتِىَ من القُدرات مَا لَم يُؤْتَ غيرُه من البشر، لأنه لا يمكن أن يُتاح لإنسان كلّ ما أشرنا إليه من (مواصفات)، ولكن الباحث هنا يتدرب - فى مرحلة إعداده - على (التصرّف) فيما لم يتوفر له من بيانات ومعلومات، وفيما لم يستطع التوصّل إليه واستيعابه. والقدرة على (التصرّف)، هى - فى حدّ ذاتها - (موهبة)، يجب أن يتحلّى بها الباحث فى التربية المقارنة. غير أن تلك (الصعوبات) التى تعترض طريق الدراسة المقارنة لنُظُم التعليم، و(القُدرات) التى توفّرت لدى علماء التربية المقارنة، والتى مكّنتهم من تخطّيها، كانت هى التى دفعت بالتربية المقارنة لتَحتلّ مكانتها بين العلوم التربوية، علمًا رائدًا لها، لا مجرد (ذيل) لعلم منها. إن الأشواك تُلهب الظهر حقًّا، ولكنها تُقوّيه أيضًا، فتجعله أقدَر على الاقتحام

سابعاً : مناهج البحث فى التربية المقارنة:

يُعَرَّفُ منهج البحث، أو الميثودولوچيا Methodology بأنه «الدراسة المنطقية والمنظِّمة، للمبادئ التى توجِّه الاستقصاء العلمىّ»[١]، وهو «أحَدُ فروع المنطق، ويبحث فى مناهج العلوم المختلفة.. ولا تبتكر هذه الدراسة طُرُقًا للبحث، ولكنها تدرُس فقط المناهج المستخدَمة، وذلك بتحليل بناء العلوم، بدراسة أهدافها، وكيفية نموِّها، وأنواع التعليمات التى تتضمنُها، وأُسُسها أو فروضها الفلسفية، وعلاقتها بالعلوم الأخرى»[٢].

ومعنى ذلك أن منهج البحث فى علم من العلوم أمر لا يأتى من خارج هذا العلم، وإنَّما هو يأتى من أعماقه ذاتها، ليكون مناسبًا له، ومُحَقِّقًا لأهدافه، وقادرًا على تطويره، وعلى دفع خطوات البحث فيه وفقَ منطق العلم ذاته.. ومن ثمّ يمكن تعريفه ـ أى منهج البحث ـ بأنه «طائفة من القواعد، من أجل الوصول إلى الحقيقة فى العلم»[٣].. ويرى الدكتور عبدالرحمن بدوى «أن الوصول إلى الحقيقة فى العلم لا يتأتى دون منهج علمى،أو منهج بحث، فهو «يدور معه وجودًا وعدَمًا.. دقّة وتخلخُلاً ـ خصبًا وعُمقًا، صدقًا وبطلانًا».. وأنّنا «يمكن أن نفسّر تطورات العلم والمعرفة العلمية، بأدوارهما المتفاوتة، عن طريق بيان دور المنهج العلمى فى تحصيلهما.. فما انتكس العلم إلا بسبب النقص فى تطبيق المناهج العلميّة، أو تحديدها»[٤].

ويقسم الدكتورعبد الرحمن بدوى مناهج البحث العلمى إلى ثلاثة أنواع كبرى من المناهج، هى المنهج الاستدلالىّ أو الرياضىّ، والمنهج التجريبىّ، والمنهج الاستردادىّ أو التاريخىّ.. ويرى أنه يمكن أن يُضاف إليها نوع رابع، هو المنهج الجَدَلىّ.. ونرى نحن أنه يمكن أن يضاف إليها منهج خامس، هو المنهج الوصفىّ.

---

(١) نُخبة من أساتذة قسم الاجتماع بجامعة الإسكندرية: المرجع فى مصطلحات العلوم الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص ٢٨٧.

(2) Dr. A. Zaki Badawi; Op. Cit., p. 267.

(٣) الدكتور عبد الرحمن بدوى (مرجع سابق)، ص ٣.

(٤) المرجع السابق، ص ٧ (من التنبيه).

ويمكن التفريق بين هذه المناهج على النحو التالى:

١ ـ المنهج الاستدلالىّ أو الرياضى : وهو المنهج الذى يبدأ من قضايا يسلِّم بها، يُنتقل منها إلى قضايا أخرى تنتُج عنها بالضرورة، دون الالتجاء إلى التجربة.. وهذا السير إمَّا بواسطة القول، أو بواسطة الحساب»[١].. ففى «الأفكار الرياضية، يكون الدليل المناسب عادة، برهانًا منطقيًا، يستند إلى قوانين مُعترَف بها، ويجرى فى خطوات استنتاجية، تعتمد كل واحدة منها على مَا قبلها، وتُفضى إلى ما بعدها». «ولقد كَان أروع إنتاج الفكر الإغريقى، هو هذا المنطق الرياضى، الّذى استنّه أرسطو، ونفّذه إقليدس بذكاء وإبداع، فى هندسته الرائعة»[٢].

٢ ـ المنهج التجريبى : وهو منهج العلوم الطبيعية أو التجريبية، حيث «يكون الدليلُ عادة تجربة عمَلية، تختبر الفكرة، وتُثبت صحّتها وبطلانها.. وربما كان القِسطُ الأكبر من الدراساتِ التجريبيةِ، إنَّما يستهدف التعرُّف على تجارب تؤيِّد ما يُعرف من أفكارِ أساسية، أو تنقُضها، أو تُعدِّلها. ولَم يكن الفكر الإغريقى يجهل العمل التجرِيبى جهلاً تامًا، ولكنه لم يعدّه دليلاً علميًا، فكَان الفكر الإسلامى هو الذى رفعه ـ بلا ضجيج ـ إلى مرتبةِ الميزان المُعتَرَف به علميًا، وذلك من هدى القرآن الكريم، الّذى يَعُدُّ كلّ حقائق الكون آيات من آيات الله، ودلائل على وجودهِ وقدرتِه، ويدعو إلى كشفِ هذه الحقائق، ويَعتبر كشفها عبادة. وقد كان مِمَّا تعلّمه الأوروبيون من الفكرِ الإسلامى، هذا الدليل التجريبى»[٣].

والمنهج التجريبى هو المنهج «الّذى نبدأ فيه من جُزئيات أو مبادئ، غير يقينية تمامًا، ونسير معها مُعَمّين، حتى نصل إلى قضايا عامّة، لاجئين فى

---

(١) المرجع السابق، ص ٨٢.

(٢) أحمد سليم سعيدان: مقدمة لتاريخ الفكر العلمى فى الإسلام، رقم (١٣) من (عالم المعرفة)؛ سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ربيع الأول ١٤٠٩هـ ـ نوفمبر (تشرين الثانى) ١٩٨٨م، ص ٢١.

(٣) المرجع السابق، ص ٢١، ٢٢.

كلّ خطوةٍ إلى التجربة، كى تضمن لنا صِحّة الاستنتاج، وهو منهج العلوم الطبيعية على وجه التخصيص»[١].

ويبدأ هذا المنهج «بالملاحظة، ويتلوها بالفرض، ويُتبِعها بتحقيق الفرض بواسطة التجريب»[٢].

ويُسَمَّى هذا المنهج أحيانًا «منهج الاستقراء»، الّذى يتمثل «فى عِدّةِ خطوات، تبدأ بملاحظة الظواهر، وإجراء التجارب، ثم وضع الفروضِ، التى تحدّد نوع الحقائق التى ينبغى أن يُبحث عنها، وتنتهى بمحاولة التحقق من صدق الفروضِ أو بطلانها، تَوَصُّلاً إلى قوانين عامّة، تربط بين الظواهر، وتوجِدُ العلاقات بينها»[٣].

٣ ـ المنهج الاستردادىّ أو التاريخىّ : وهو «الّذى نقوم فيه باسترداد الماضى، تبعًا لما تركه مِن آثار، أيّا كَان نوعُ هذه الآثار، وهو المنهج المستخدَم فى العلوم التاريخيةِ والأخلاقيّة»[٤].

٤ ـ المنهج الجَدلىّ : وهو الّذى «يحدّد منهج التناظُر والتحاوُر فى الجماعاتِ العلمية، أو فى المناقشاتِ العلمِية، على اختلافها.. ولا يمكن لهذا المنهج أن يأتى بثمار حقيقية، إلاّ إذا أسعدته المناهجُ الثلاثة السابقة»[٥].

٥ ـ المنهج الوصفىّ : وهو الذى نقوم فيه بدراسة الظواهِر كَمَا هى فِى الواقع، بطريقةٍ علميةٍ منظمة، قائمةٍ عَلَى (الانتقاء) مِن بين عناصرِ الظاهرةِ موضوع الدراسة، بِمَا يحقق أهدافَ هذه الدراسة.. ومِن ثَمّ فهو ليس مجرّد وصف عشوائىّ لما تقع عليه العين، ومِن هنا كَانت صعوبة هذا المنهج، عَلَى

(١) الدكتور عبد الرحمن بدوى (مرجع سابق)، ص ١٩ .
(٢) المرجع السابق، ص ١٣٠ .
(٣) الدكتور عبد الباسط محمد حسن: أصول البحث الاجتماعى، الطبعة الثانية، مطبعة لجنة البيان العربي، القاهرة، ١٩٦٦، ص ٣٢.
(٤) الدكتور عبد الرحمن بدوى (مرجع سابق)، ص١٩
(٥) المرجع السابق، ص ١٩ .

عكس ما يبدو، إضافة إلَى أنه «لا يتوقف فقط عند تحديد ملامح المشكلة، ووصفهَا وصفًا علميًا، بل يتعّدى ذلك إلَى محاولةِ البحث عن أسبابها الحقيقية. وتتعدّد أنواع الدراسات الوصفية، فتشمل دراسة الحالات Case Study، والدراسات المسْحيَّة Survey Study، وتحليل الأنشطة والوظائف Activities and Job Analysis، والدراسات المكتبية والوثائقية»[١].. إضافة إلَىَ تحليل المضمون، وتحليل المحتوى Content Analysis، الّذى هو «طريقة للتحليل»، «تهدف إلى الوصفِ الموضوعى والمنظّم والكمّى، للمضمون الظاهر»[٢].

وَإذًا كَان المنهج الوصفىّ يهتم بالظاهرةِ موضوع الدراسة فِى وضعها الراهن.. فإن هذه الظاهرة قد وصلت إلى هذا الوضع الراهن لها عبرَ تطوُّر سبق لها، مما يجعل علاقة وضعها الراهن بتاريخها السابق علاقة عضوية، ومما يجعل المنهج الوصفى «يكمل المنهج التاريخى أو الاستردادى»[٣].. إضافة إلى احتياجه إلى التاريخ ومنهجه، لتفسير الظاهرةِ موضوع الدراسةِ فى وضعِها الراهن، وفهمِها.. حيث «تُعتبر «الدراسات الوصفية دراسات مسحية فِى أساسِها»[٤]، لا يقتصر عملُها على مجرد وصف الظواهر، وإنَّمَا يتعدى ذلك إلى «تفسير الظاهرة موضوع الدراسة، كَمَا تقع، وفى ضوءِ القوانينِ التى تمكننا من التنبّؤ بها»[٥].. ممَّا يجعل المنهج الوصفى منهجًا وسطًا، بين المنهج التاريخى الّذى يهتمّ بالحالةِ السابقةِ للظاهرة، ومنهج الدراسات المستقبلية،

---

(١) الدكتور عبد الله عبد الرحمن الكندرى، والدكتور محمد أحمد عبد الدايم: **مدخل إلى مناهج البحث العلمى، فى التربية والعلوم الإنسانية**؛ الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م، ص٦.

(٢) الدكتور رشدى طعيمة: **تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية، مفهومه، أسُسه، استخداماته**؛ دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٧م، ص ٢٢.

(٣) دكتور عبد الغنى عبود: **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص٨٥.

(٤) دكتور محمد زيان عمر: **البحث العلمى، مناهجه وتقنياته**؛ مطبعة خالد حسَن الطرابيشى، جدّة، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م، ص ١١٨.

(٥) الدكتور رشدى طعيمة (مرجع سابق)، ص ٢٤.

الذى يهتمّ بالظاهرةِ فِى الحالةِ التى يمكن أن تصير إليها.. فالحاضر ليس إلاّ ثمرة الماضى، ومَا يجرى عَلى أرضِ الحاضرِ، هو الذى يشكّل الصورة التى سيكون عليها المستقبل.



ويلفت نظرَنا المهتمُّون بقضية البحث العلمى والمناهج المستخدَمة فيه، من المَناطِقةِ والفلاسفةِ جميعًا، إلى أن «عدَدَ المناهج لا يكاد ينحصر، ففى داخل كلّ علِم عدةُ مناهج، بل إنَّه لمن المستحسَن أحيانًا أن تُستعمل مناهج خاصة، لمسائل جزئية فِى داخلِ العلمِ الواحدِ»[1].. وَمِن ثمّ يكون «الفصل بين مختلف المناهج بالنسبة إلى أىّ علم من العلوم، يكاد يكون مستحيلاً.. فإن وراء هذه المناهج كلها وحدةَ العقل الإنسانىّ»[2].. والأمر «يتوقّف على الموضوع الذى يشتغل فيه الباحث، فإذا كَان يسير من مبادئ ثابتةٍ معروفةٍ، إلى النتائج التى تتضمّنها، كان يسلُك سبيل الاستدلال، أمّا إذا كان بإزاء علاقات معقّدة وأحوال متشابكة، فإنه لا يستطيع أن يسير بيقين، بل لا بدّ له من افتراضِ الفروضِ، وتحقيقها من بَعد، بواسطة التجربة، حتى يضمَن صحّة الخُطوات التى يسير بها، وهو - فى هذه الحالة - إنّمَا يستخدم منهج الاستقراء»[3]، أو المنهج التجريبى.

ويلخّص الدكتور زكى نجيب محمود القضيّة كُلّها فى أن المنهج العلمى كان «ذا وجهين، تولّى كُلاً منهما رجلٌ.. أمّا أحدُ الرجلين فهو الفيلسوف الفرنسى ديكارت، الذى أراد أن يكون السير العلمىّ بادئًا من فكرةٍ داخلية نثق فِى صَوابها، ثم نَمضِى خارجين منها إلى حيث العالَم الطبيعىّ، ومَا وراءه.. وأما ثانيهما فهو الفيلسوف الإنجليزى بيكون، الذى رأى أن يكون طريق السير فى الاتجاهِ المضادّ، بادئًا من الطبيعة الخارجية وما نشاهده فى

(١) الدكتور عبد الرحمن بدوى (مرجع سابق)، ص ١٨ .
(٢) المرجع السابق، ص ١١٧ .
(٣) المرجع السابق، ص ١٣ .

ظواهرها، ثمّ نمضى داخلين إلى فكرةٍ عقلية، نُقيمها، ونكون على يقين من صوابها»(١).

وإذا كان الأمر على هذا النحو من التداخُل بين المناهج المستخدَمة فى العلوم الطبيعية والاجتماعية، التى أرسيت دعائمها منذ أكثر من قرن من الزمان، فكيف يكون الأمر بالنسبة للتربية المقارنة - أحدث العلوم التربوية على الإطلاق، وأكثرها تداخُلاً وتعدُّدًا فى تخصُّصاتها - كما سبق؟.

وَقَدْ كان علماء التربية المقارنة على وعى بهذا كله، حين أحجموا عن تحديد منهج معّين للتربية المقارنة، أو استخدام مثل هذا المنهج، فيما عدا أولئك العلماء المحدّثين، من أمثال آرثر مولمان A. Moehlman، رائد المنهجية العلمية الحديثة فى التربية المقارنة، والذي تَبِعَهُ «كل من چورچ بيريداى G. Bereday فى أمريكا، وبرايان هولمز B. Holmes، وأدموند كنج فى إنجلترا»(٢)، ممن يرون إمكانية السيطرة على الظواهر الاجتماعية - بما فيها التربية، «واكتشاف القوانين المتحكّمة فى البيئة الاجتماعية»(٣).. مثلما تمّت السيطرة على الظواهر الطبيعية، واكتُشفت القوانين المتحكّمة فى العالم الطبيعى، بهدف خلق (علم) للتربية، يُفيد فى إصلاح نُظُم التعليم فى البلاد المختلفة، مستخدمين فى ذلك خطوات المنهج التجريبى، الذى يسمّونه - خطأ - بالمنهج العلمى(٤)، والذى هو «محاولة للتحكم فى جميع المتغيّرات والعوامل الأساسية، باستثناء متغير واحد،

(١) الدكتور زكى نجيب محمود: تجديد الفكر العربى؛ دار الشروق، بيروت، ١٩٧٣، ص ٢٤، ٢٥.

(٢) الدكتور محمد منير مرسى: الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص ٥٢، ٥٣.

(٣) المرجع السابق، ص ٦٢.

(٤) ليس هناك ما يسمّى (بالمنهج العلمى) حقيقة، إذ المناهجُ الخمسةُ التى تحدثنا عنها إنّما هى مناهج علمية، والقائلون بالمنهج العلمى إنّما يقصدون به (المنهج التجريبى)، أو (منهج الاستقراء).. ونحبّ أن ننبّه - بهذه المناسبة - إلى الفرق بين (المنهج العلمى)، الذى هو وصف للمناهج الخمسة، أكثر مما هو تحديد لمنهج بعينه، وبين (الأسلوب العلمى) فى التفكير، وفى حلّ المشكلات.

حيث يقوم الباحث بتطويعه أو تغييره، بهدف تحديد وقياس تأثيره فى العملية»[١].

علَى أن رُوَّاد (المنهجية العلمية الحديثة)، إنَّمَا يحصرون أنفُسَهم فى إطارٍ ضيقٍ تمامًا، كَمَا سَنَرى.. إضافة إلى أن كُلَّ ما فعلوه لا يتعدّى (استعارتهم) لمناهج بحث نجح استخدامُها فى مجالِ العلوم الاجتماعية، دون «محاولة تنمية منهج بحث علميّ متميز، خاصّ بالتربيةِ المقارنة»[٢]، علَى حَدِّ تعبير كيلى Kelley وزملائه.

والمنهج العلمى فى البحثِ يفرض أن يكون المنهج المتَّبَع فى الدراسةِ متَّفقًا مع طبيعة العلم الذى تَتمّ الدراسة فِى ظلِّه، ولذلك كان المنهج الاستردادى منهج البحث فِى التاريخ، والمنهج التجريبى منهج البحث فى العلومِ الطبيعيةِ، والمنهج الاستدلالى منهج البحث فِى الرياضياتِ، وهكذا، حتى يكون المنهج - بالفِعل - وظيفيًا، يساعد الباحث فِى الوصولِ إلى الحقيقةِ المنشودةِ، وإلاَّ أدّى إلى غيرهَا.. فغيرُ معقول مثلاً أن نستخدم المنهج التجريبى - بخُطواتِه المعروفةِ - فِى بحثٍ للتاريخ، أو المنهج الاستدلالى فى بحثٍ مِن بحوثِ التاريخِ الطبيعى، أو المنهج الوصفى فِى بحثٍ رياضىّ، وهكذا.

ومِن ثمّ فإننا إذًا أردنا الوصول إلى منهج مناسب للبحث فى التربيةِ المقارنةِ، فإننا يجب أن نضع فى اعتبارنا طبيعةَ التربية المقارنةِ كعلم.. فمِن خلال طبيعة التربية المقارنة، يمكن أن نختار المنهج الملائم، بوصف منهج البحث يعنى - كما سبق - «مجموعة المبادئ والممارسات والإجراءات، التى يتمّ تطبيقها فى فرع محدَّد من فروع المعرفةِ، أو بوصفِه يعمل على إيقافِ الباحث على كيفية «تصمِيم البحث، وطريقة تنفيذِه»[٣].

---

(١) دكتور أحمد بدر: أصول البحث العلمى ومناهجه ، الطبعة الثانية ، وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٧٥، ص ٢٥٦.

(2) Gail P. Kelley and Others: Op. Cit., p. 510.

(٣) دكتور محمد على الخولى (مرجع سابق)، ص ٢٩٧.

ولو أننا دخلنا من هذا المدخل إلى المنهج الأكثر مناسبةً للاستخدام فى مجال التربية المقارنة، لوجدنا أن هذا المنهج يستعصى على المناهج التقليدية المعروفة، خاصة وأنها مناهج وضعيّة، قائمة على «ضرورة النظرة المادية للعالَم، وتبنىّ الأسلوب الحسىّ، الذى يُراد به إقصاء كلّ أسلوب معرفىّ آخَر، يعتمد الدين كمصدر معرفى فى الحقل السوسيولوچى»(١).. فى الوقت الذى نجد فيه التربية المقارنة تعتمد على النسق الثقافى للأمة، الذى لا يمكن فهم النظام التعليمىّ ومشكلاته إلاّ فى ضوئه.. ومثل هذا النسق الثقافى ليس ماديًا محسوسًا فقط، وإنّما هو مبنىّ «على تصوّرات معينة، عن الإنسان والمجتمع»(٢)، وفى الوقت الذى نجد مبدأ (الحتمية) فيه ينهار، حتى فى مجال العلوم الطبيعية، بعد أن «انتزعت اللاحتمية مقاليد السلطة من الحتمية، فكأن انقلابًا من النقيض إلى النقيض»، حيث «حلّت اللاحتمية محلّ الحتمية، فحلّ الترابُط الإحصائىّ بين الأحداث محل الترابط السَّببىّ، والاتجاه المحتَمل محلّ الاتجاه الضرورىّ، واحتمالية الحدَث محلّ حتميته»(٣).

وكلّ مَا نستطيع أن نقوله - فى هذا المجال - فى ضوء مَا سبَق - هو أن دراسة نُظُم التعليم ومشكلاته دراسة مقارنة، تتطلّب عدة أمور، هى:

١- **الوصف**: حيث يتمّ وصف المشكلة موضوع الدراسة، وعرضها من خلال مَا يتصل بها من قوانين وقرارات ولوائحَ وتقارير لجان أو تقارير رسمية ومحاضر جلسات، ومن إحصاءات وبيانات وكتب وكتيبات ومقالات، وغيرها، ممَّا يمكّن من عرضهَا بصورة كمّية، أو أقرب إلى الكمّية.. والمنهجُ الأكثر مناسبة لذلك، هو (المنهج الوصفىّ).

---

(١) دكتور محمد محمد إمزيان: منهج البحث الاجتماعى بين الوضعية والمعيارية، رقم (٤) من (سلسلة الرسائل الجامعية)؛ الطبعة الأولى، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، هيرندن، ڤيرچينيا بالولايات المتحدة الأمريكية، ١٤١٢هـ - ١٩٩١م، ص ٢٩.

(٢) دكتور صلاح قنصوه: الموضوعية فى العلوم الإنسانية، عرض نقدى لمناهج البحث؛ دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة، ١٩٨٠، ص ١٦.

(٣) د. يُمنى طريف الخولى: العلم والاغتراب والحرية، مقال فى فلسفة العلم، من الحتمية إلى اللاحتمية؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٧، ص ٣٧٢، ٣٧٣.

٢. **التحليل أو التفسير:** حيث يتمّ إلقاء الضوء على العوامل التى أدّت إلى المشكلة.. سواء كانت هذه العوامل من داخل النظام التعليمى ذاته، أو من حول هذا النظام، فى النمط القومى السائد، أو فى الشخصيّة القوميّة التى أفرزته، أو فى الأيديولوجيا السائدة، التى تفعل فعلها فيه.

وتُستخدم - فى هذا التحليل أو التفسير - مناهج، مثل المنهج التاريخى أو الاستردادى، فى استعراض جذور المشكلة، وفى التطوّر التاريخى للنظام التعليمى، وللأمة.. كمّا يجوز استخدام المنهج الاستدلالى أو الرياضى، للربط بين الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية والحضارية، التى تشكل معالم (الأيديولوجيا) السائدة.. وبين نظام التعليم ومشكلاته، وخاصة المشكلة موضوع الدراسة.

وقد يُستخدم - إلى جانب المنهجين - منهج آخَر، هو المنهج الجدلىّ، سواء فى العرض التاريخىّ، وفى الربط بين القوى الثقافية ومشكلات التعليم، إذًا استدعى الأمر ذلك.

٣. **تقديم الحلول المناسبة:** ويتمّ ذلك إذا كان الغَرضُ من الدراسة غرضًا نفعيًا، إلاّ أن هذه الحلول يجب أن تكون نتيجة للدراسة التحليلية التفسيرية السابقة، ومبنيّة عليها، حتى تكون مناسبة (للشخصية القومية)، ومن ثَمّ كان أكثر المناهج مناسبة للاستخدام هنا، هو المنهج الاستدلالىّ أوالرياضىّ، كمّا يجوز استخدام (خطوات) المنهج التجريبىّ، إذا استدعَى الأمر ذلك.. فطبيعة الدراسة، والهدف منها، ونوعُ المشكلات وحجمُها، والبلاد موضوع الدراسة.. هى التى تستطيع وحدها تحديدَ ذلك كله.

ويجمع بين هذه المناهج الفرعية جميعًا، على نحو معيّن، منهج واحد كبير، هو.. **المنهج المقارن.**

كمّا يمكن أن تكون هناك مناهج فرعية أخرى، تتفرّع عن هذا المنهج الكبير، وتتعلق بالبلاد موضوع الدراسة، ومدى الصلة بينها، استغلها جميعًا بيريداى Bereday، فى دراسته المُمتِعة لمشكلات تعليمية مختلفة، بطرق - أو

أساليب - أو مناهج مختلفة، فى كتابه (المنهج المقارن - أو الطريقة المقارنة - فى التربية (Comparative Method in Education).. فقد خصّص الفصل الثالث منه[١] لدراسة نظام التعليم فى بلد واحد، هو پولندا.. على أساس أن «معالجة الموضوع على هذا النحو، لها أيضًا قيمتها من وجهة نظر التربية المقارنة»[٢].. وخصّص الفصل السابع لدراسة (المشكلة اللغوية) فى بلد واحد أيضًا، هو الاتحاد السوفيتى[٣]، وخصّص الفصل العاشر للحديث عن (البحث والتدريس) فى بلد واحد أيضًا، هو الولايات المتحدة الأمريكية[٤].

وكان بيريداى قد خصّص الفصل الرابع للمقارنة بين نظامى التعليم فى بلدين متناقضين أيديولوجيًا، هما الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتى[٥]، وخصّص الفصل الثانى للمقارنة بين بلدين متقاربين ثقافيًا، هما فرنسا وتركيا[٦]، على أساس أن لكليهما تراثًا تربويًا واحدًا، كانت فرنسا فيه هى الأصل، الذى عنه نقلت تركيا، وعلى أساس أن كليهما مركزى، تمّ فيه فرضُ الإصلاح التربوىّ من أعلى[٧].

كذلك خصّصَ بيريداى الفصل الخامس لمناقشة (إعداد المعلمين) فى ثلاثة بلاد، هى إنجلترا وفرنسا وألمانيا الغربية[٨]، على أساس ما بينها من اتفاق فى المعاناة من النقص فى المدرسين بعد الحرب، بينما خصّص الفصل السادس[٩] لمعالجة (إدارة المنهج المدرسىّ) فى أربعة بلاد مختلفة أيديولوجيًا، هى الولايات المتحدة الأمريكية، والاتحاد السوفيتىّ، وفرنسا، وإنجلترا.. وهو

---

(1) George Z. F. Bereday: **Comparative Method in Education;** Oxford and Ibh Publishing Co., Calcutta, 1967, pp. 55-69.
(2) Ibid., p. 56.
(3) Ibid., pp. 131-142.
(4) Ibid., p. 171-197.
(5) Ibid., p. 70-92.
(6) Ibid., p. 29-51.
(7) Ibid., pp. 42, 43.
(8) Ibid., pp. 93-109.
(9) Ibid., pp. 110-128.

يركز - فى دراسته - على «أوجه الشبه» فى «تحليله المقارن»، بينما كان - فى الفصل الخامس - قد ركز على «أوجه الاختلاف».. بهدف «الوصول إلى رؤية أوضح، للمشكلات التربوية المتشابهة، وبالتالى إلى اكتشاف القوانين العامة، القابلة للتطبيق»[١].

وقريبٌ ممَّا فعله بيريداى فى كتابه، مَا فَعَلَه نيقولا هانز Nicholas Hans فى كتابه (التربية المقارنة Comparative Education).. وسوف نعرض لفصوله فى تقديمنا للفصل الرابع (القوى الثقافية) فيما بعد.. ومَا فعلَه كاندل Kandel، ومَا فعله غيرهم وغيرهم، من علماء التربية المقارنة.

ثامنًا : المنهج المقارن وخطواته :

يُعَرِّف مَجْمَع اللغة العربية (المنهج المقارن) بأنه: «مقابلة الأحداث والآراء بعضها ببعض، لكشف مَا بينها من وجوه شبه أو علاقة».. وتُعتبر «المقارنة والموازنة من العلوم الإنسانية، بمثابة الملاحظة والتجربة من العلوم الطبيعية»[٢].. ومِن ثمّ يَرَى الدكتور جميل صليبا أن «الطريقة المقارنة هى الأداة المُثلَى فى منهج علم الاجتماع»[٣].

وَقَد «أُطلِق عَلَى (المنهج المقارن) - فيما قبل - أسماء متعددة، كان كلّ منها يعكس طبيعة المرحلة التى تمرّ بهاالتربية المقارنة فى تطوّرهَا، ولكن كُلاً منها كان يمسّ جانبًا واحدً منها فقط، فأُطلِق عليه (منهج الاستعارة).. وواضح أنّه سُمِّىَ كذلك فى مرحلة كان الهدف من التربية المقارنة فيها هو نقل - أو استعارة - نُظُم التعليم من البلاد المتقدمة، حتى ثبت خطأ الهدف وخطأ المنهج جميعًا.

---

(1) Ibid., p. 110.

(٢) مَجْمَع اللغة العربية : المعجم الفلسفى (مرجع سابق) ، ص ١٩٥ .

(٣) الدكتور جميل صليبا: المعجم الفلسفى ، بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية، الجزء الثانى؛ الشركة العالمية للكتاب، دار الكتاب اللبنانى، بيروت، ١٩٨٢، ص ٤٠٦ .

كَمَا أُطلِق عليه (المنهج التحليلىّ)، أو (المنهج التفسيرىّ)، بعد انتقال التربية المقارنة إلى المرحلة الثالثة من مراحل تطوُّرها (مرحلة الربط بين نُظُم التعليم ومجتمعاتها).. وأُطلِق عليه - فى تلك المرحلة أيضًا - (منهج القُوَى والعوامل).. وهو اسم أكثر تحديدًا من (المنهج التحليلىّ أو التفسيرىّ)، ولكن أحدهما (المنهج التحليلى، ومنهج القوى والعوامل)، لا يَدلّ إلاّ على جانب واحدٍ فقط مِن الجوانبِ العديدةِ التى تتناولها التربية المقارنة.

وأخيرًا أُطلِق عليه اسم (المنهج العلمىّ)، فى المرحلةِ الأخيرةِ من مراحل تطوّر التربية المقارنة.. غير أن (المنهج العلمىّ) اسم كبير، يشمل كلّ المناهج المستخدمة فى العلوم - الطبيعيةِ والإنسانيةِ - التربوية وغير التربوية، كما سبق.. وهو - نتيجة لذلك - لا يَدلّ على شىءٍ على الإطلاقِ.

ومِن ثمّ كان (المنهج المقارن) هو «أنسب المناهج المستخدمة، لدراسة التربية بطريقةٍ مقارنة، وأكثرها شمولاً للمناهج الفرعية، التى يمكن استخدامها فى هذه الدراسة المقارنة»[١].

وَممَّا تجدُر الإشارة إليه - فى هذا المجال - أن المنهج المقارن Comparative Method ليس منهجًا مقصورًا على التربيةِ دون سواها، وإنّمَا هو منهج واسع الاستخدام فى كلّ العلوم، وخاصة العلوم الاجتماعية، ويُقصَد به «فى علمِ الاجتماع» أنه «طريقة للمقارنة بين مجتمعات مختلفة، أو جماعات داخل المجتمع الواحد»، أو «نُظُم اجتماعية.. للكشفِ عن أوجُهِ الشبهِ والاختلافِ بين الظواهر الاجتماعية، وإبراز أسبابهَا، وفقًا لبعض المحكّات، التى تجعل هذه الظواهر قابلة للمقارنة، كالنواحى التاريخية والإثنوجرافية والإحصائية»[٢].. وذلك «بهدف اكتشاف العوامل السبَبية، الخاصة بظهورهَا وتطوّرهَا، وصور الارتباط والتداخل بين كلّ منها»[٣].

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص ٩١.

(2) Dr. A. Zaki Badawi., Op. Cit., p. 75

(٢) نخبة من أساتذة قسم الاجتماع بجامعة الاسكندرية (مرجع سابق)، ص ٥٧٦.

وَيَدلُ تاريخ المنهج، على أن هذه الطريقةِ ـ المقارنةِ ـ قَدْ استُخدمت أيضًا «في القرنِ الثامنَ عشرَ، عندما حاول علماء اللغة مقارنة لغات مختَلفة، للكشف عن خصائصها العامة، حتى يمكن تصنيفُها إلى مجموعاتٍ لغوية، كَمَا استُخدمت أيضًا في القرن التاسعَ عشرَ، كطريقةٍ لتحديدِ أوجُه الشبَه بين النُظُم الاجتماعية، حتى يمكن تتبُع أصولها العامة.

وَمن الجدير بالذكر أن أرسطو كَان أوّل مَن استخدم هذه الطريقة استخدامًا منظمًا، في دراستِه للأنظمةِ السياسية»[١].

وتأتِي صعوبة دراسة مشكلات التربية بطريقةِ مقارنة، مِن أنه لا توجَد خطواتٌ واحدةٌ محددةٌ، يمكن السير عليها في كلِّ الحالاتِ، على نحو مَا رأينا في (صعوباتِ البحثِ في التربيةِ المقارنةِ) مِن قَبْلُ[٢]، إذ «تَتَوقفَ الطريقة التي يتَبعُها الباحث في الدراسةِ المقارنة، على الغرض من بحثِه»[٣]، وَمَا إذَا كَان لمجرد المتعة العقلية، أو للهَدف العلميِّ الأكاديميِّ، أو لهَدفٍ نفعِيٍّ إصلاحيٍّ.. مثلما تتوقف على طبيعة المشكلةِ التي تُدرّس وعلى البلدِ ـ أو البلاد ـ موضوعِ الدراسة.

وَفِي كلِّ الحالات، فإنه لا بدّ من توافُر الخطواتِ ـ أو العناصرِ ـ التاليةِ ـ في الدراسة، ليُقال إن هذه الدراسة قَد تَمَّت بالمنهج المقارن:

١. **موضوع الدراسة**: وهو ما نسمّيه (مشكلة الدراسة)، والغرَض منها، على أن يكون هذان الأمران محدَّدين منذ البداية وواضحين، لأنهما سوف يقودان الدراسة ـ فيما بعد ـ كَمَا سَبَق ـ إلى الخُطواتِ المناسبةِ لدراستِهَا، وإلى أسلوب المقارنةِ الأكثر مناسبةً لها، بدءًا من أسلوبِ (دراسة الحالة)، وانتقالاً منه إلى اختيارِ بلد أوأكثر، لدراسة المشكلة موضوع الدراسةِ بها.. في هذا البلد، أو في تلك البلادِ، وَمَا إذَا كَانت هذه البلاد متقاربة ثقافيًا أو متباعِدة.

---

(١) المرجع السابق، ص ٧٥.
(٢) ارجع إلى ص ٨٤ من الكتاب.
(٣) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: دراسات في التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص ١٩.

ويلعب حِسُّ الباحث دوره فى اختيارِ الموضوع أو المشكلة.. ولكن هذا الحِسّ يظل مجرَّد (محرِّك) للدراسة، لينقلها من مجردِ الحسّ الظنّىّ، إلى اليقينِ العلمىّ، الذى يجب التوصّل إليه، وذلك من خلالِ البياناتِ والإحصاءاتِ والقوانينِ واللوائح المنظّمة، وغيرها، ممّا يوثّق المشكلةِ، ويعطيها حجمَها الحقيقىّ، ويقود إلى دراستها ـ أو حلّها ـ بطريقةٍ علميّةٍ منظّمة.

٢. **الإطار الأيديولوجى:** الذى يُحيط بالمشكلةِ، والذى أظهـرهَا على النحو الذى ظهرت عليه، وذلك من خلالِ عرض النمَط القومىّ للحياةِ فى البلدِ ـ أو البلادِ ـ موضوع الدراسة، والشخصية القومية التى أفرزت المشكلة، على النحو الذى ظهرت عليه، أو الأيديولوچيا التى تقف وراءها. ويمكن الوقوف على هذا الإطار الأيديولوچىّ المحيط بالمشكلةِ من خلالِ الوقوفِ على العوامل أو القُوَى الثقافية، المحيطةِ بالبلدِ ـ أو البلادِ ـ موضوع الدراسةِ، سواء فى ذلك العواملِ ـ أو القُوَى أو الضغوطِ ـ السياسيةِ والاقتصاديةِ والاجتماعيةِ والجغرافيةِ والدينيةِ وغيرهَا.. إضافة إلى العامل التاريخىّ، الذى يوضّح مدى عُمق هذه الأيديولوچيا فى حياةِ الأمةِ بطبيعة الحال.

٣. **تفسير الظواهر:** وذلك بالربطِ بين المشكلةِ ـ أو المشكلاتِ ـ موضوع الدراسةِ، كمَا تمّ الكشفُ عنها من خلالِ البياناتِ والإحصاءاتِ والقوانينِ واللوائح، وبين القُوَى والعوامل الثقافية التى أدّت إليها، والتى تمّ استخراجُها من الإطارِ الأيديولوچىّ المحيط بالمشكلةِ، سواء مَا يتصل من هذه القُوَى والعواملِ بحياةِ الأمةِ فى حاضرِهَا المعاش، ومَا يتصل منها بعُمقها فى حيـاةِ الأمـة، كمَا يكشف عنه الاستعراض التاريخىّ لها. وفى الحالينِ، يجب أن يتمّ التركيز على ما يُلقى الضوءِ على المشكلةِ موضوع الدراسةِ دون سواهَا.. ممَّا يعنى (الانتقاء) من تاريخ الأمةِ فى تطوّره، ومِن واقعها السياسىّ والاقتصادىّ والاجتماعىّ والدينىّ والحضـارىّ.. إلخ، بمَا يفسّر المشكلة ـ أو المشكـلات ـ

موضوع الدراسة، ويُلقِي الضوء عليها. وتُعتَبر عملية (الانتقاء) تلك هي الأصعب على الإطلاقِ في أيةِ دراسةٍ من دراسات التربيةِ المقارنةِ.. كما سبق[١].

٤. **المقارنة:** حيث تتمّ المقارنة بين المشكلة - أو المشكلات - موضوع الدراسة، وبين العوامل الثقافية التى أدّت إليها، ويُكتفَى بذلك، فى حالةِ الدراسةِ بمنهج (دراسةِ الحالةِ).. أو تتم المقارنة بين هذه المشكلة - أو المشكلات - فى البلدِ المختارِ ليكون البلد المحوريّ فى الدراسةِ، وبينها فى البلدِ - أو البلادِ - التى تَمّ اختيارها لتتمّ المقارنة معها، للوقوفِ على أوجهِ الشبهِ والاختلافِ بينها فيها.. ثم تفسير هذه الأوجه وتلك، مِن خلالِ العواملِ والقوى الثقافيةِ كذلك.

٥. **التعميم:** حيث يتم الخروج من أوجُهِ الشبَهِ والاختلافِ وتفسيرها، بالقواعدِ العامّةِ التى تحكُم الظاهرةِ - أو المشكلةِ - موضوع الدراسة، مِمّا يقودنا إلى مجموعة من القواعد التى يمكن تعميمُها واتخاذها إطارًا مرجعيًا، يُفيدنا فيمّا نقدمه - بعد ذلك - من توصيات ومن رؤى مستقبلية. ويُفيد - فى هذا المجال - كثيرًا أن تبدأ الدراسة كلها بإطار مرجعىّ - أو إطار نظرى - يوضّح الوضع الأمثل للظاهرة - أو المشكلة - موضوع الدراسة، كما يوضّحه علم النفس والتربية - بفروعهما المختلفة، أو كَمَا هو موجود فى بلادٍ أخرى، تَرَى الدراسةُ جَدوى دراسة الظاهرةِ فيها، مِن أجلِ الاستفادةِ بها فى حلّ المشكلة.

٦. **التنبُّؤ:** حيث الثمرةُ الحقيقيةُ للتربيةِ المقارنةِ، وحيث يمكن - من خلالِ الدراسة بالمنهج المقارن - التنبُّؤ بصورةٍ مستقبليةٍ للظاهرةِ - أو المشكلة - موضوع الدراسة، تعتمد على الدراسةِ العلمية، ولا تعتمد على مجرّد الحدس والتخمين. ويفيد مِثلُ هذا التنبُّؤ فى تقديمِ ما تراه الدراسة من

---

(١) ارجع إلى ص ٨٢، ٨٣ من الكتاب.

توصياتٍ ومقترحاتٍ، لتأمين مسار الحلّ الأمثل لما يعترض النظام التعليمى من مُشكلات.



ورَغم هذه الخطوات المحدّدة، فإن الأمر - فى النهايةِ - يتوقف على شخصية الباحث ذاتِه، وغرَضِه مِن بحثه، وثقافتِه العِلمية، وميولِه واهتماماته الشخصية، وَمَا يطرأ عليه من ظروفٍ أثناء قيامه بالدراسة «فالدراسةُ العلميةُ تبدأ ذاتيّة.. والذاتيّة - فيها - هى الأساس، ومَا تَقَدّمَ البحثُ العلمىّ - حتى فى العلومِ الطبيعيةِ - إلاّ مِن خلالِ ذات باحثة»[1].

فمناهج البحث فى التربية، ومِن بينها المنهج المقارن، شأنُها فى ذلك شأنُ مناهج البحث على وجهِ العموم، ليست أبدًا (قيدًا) يقيّد الباحث، بقدر ما هى (عون) له على البحثِ والدراسةِ، بِمَا تُؤَمّنه له من (رؤية)، يسير بها فى طريقِ بحثه، ويتمكّن بها مِن أن يَرَى الخطواتِ الأكثر ملاءمة للبحثِ، بل وأن (يبتدع) خطوات غير مسبوقة، يصل - مِن خلالها - إلى هدفِه المنشود.. شريطة أن تكون هذه الخطوات متّفقة مع المنهج العلمى فى البحثِ والدراسةِ، وأن يكون الباحث قَد تَمّ إعدادُه إعدادًا علميًا سليمًا، وفقًا لأعلام التربية المقارنة، وتَمّ تدريبُه عَلَى طرقِ البحثِ وأساليبِه فى ظلالِ المنهجِ المقارنِ.. فليست هناك - على حدّ تعبير والدمار كمفرت - «عقليةٌ علميةٌ» «لكن توجَد - من ناحيةٍ أخرى - الطريقةُ العلميةُ، القائمةُ على التجربةِ والتحليلِ وتفسيرِ الظواهر».

ويتوقف استخدام الطريقة العلمية على وجهها الصحيح، على الاستعدادِ الفطرىّ للمرء، وعلى النظرةِ التى اكتسبهَا مِن خلالِ ثقافته

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: «اختيار مشكلة بحثية فى التربية المقارنة»، أخبار التربية المقارنة والإدارة التعليمية؛ نشرة غير دورية، تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة، العدد السادس، يونيو ١٩٦٩م، ص١٧.

وخبرته»[١].. وذلك لأن «الأفكار لا تنبُع من فَراغ، ولكنها يجب أن تأتى من مكانٍ مَا».. و«تكون للأفكار فُرصة أحسن لتَخلق، إذَا مَا توفَرت محركات معينةً، كالرحلاتِ والاتصالاتِ الشخصيةِ والهواياتِ البنّاءةِ، والقراءةِ والكتابةِ، واستعارةِ الآراءِ وتنميتها، والربط بينها وتغييرها، والربط بين حقائق جديدة، ومحاولة تطبيق تكنيكات وأفكار من ميادين مختلفة»[٢]، وبذلك - وحدَه - «يمكن تنمية التفكير الخلاّق والبنّاء، كأية مهارة أخرى، إلى أعلى درجةٍ من الكفاءةِ والكفايةِ»[٣]، على حدّ تعبير كيليان Killian، على نحو مَا أشرنا فى نهاياتِ حديثنا عن (صعوبات البحث فى التربيةِ المقارنةِ)، فيما سبق[٤].

---

(١) والدمار كمفرت: فتوحات علمية، ترجمة يوسف مصطفى الحارونى، مراجعة الدكتور عبد الفتاح إسماعيل، رقم (٥١٣) من (الألف كتاب)؛ مؤسسة سجل العرب، القاهرة، ١٩٦٤، ص ٢٥٤.

(2) Ray A Killian: "Creativity: Pearl of Great Price, **Principles of Supervisory Management.** Part 1, Supplemental Reading' American Management Association, 1968, p. 144.

(3) Ibid., p. 142.

(٤) ارجع إلى ص ٨٥، ٨٦ من الكتاب.

الفصل الثالث
العرب والتربية المقارنة

تقديم:

رأينا - عند الحديث عن (مراحل تطوّر التربية المقارنة فى الغرب) - فى الفصل السابق - أنّها قدْ مرّت بثلاث مراحل، هى مرحلة وصف نُظم الحياة فى البلاد الأجنبية، ومرحلة وصف نُظُم التعليم فى البلادِ الأجنبية، ومرحلة الربط بين نُظُم التعليم ومجتمعاتها[١].

كما رأينا - فى تقديمنا لهذا التطوّر فى الغرب - أن ظروف نشأة التربية المقارنة فى الشرقِ العربى والإسلامى، كانت مختلفة عنها فى الغرب[٢]. ومِن ثمّ مرّت - فى تطورها - بمرحلتين اثنتين فقط، هما: مرحلة وصف نُظُم الحياة فى البلادِ الأجنبية (نفس المرحلة الأولى مِن مراحلِ تطوّرِها فى الغرب)، ومرحلة الربط بين نُظُم التعليم ومجتمعاتها (المرحلة الثالثة من مراحلِ تطوّرها فى الغربِ)

أمّا المرحلة الثانية مِن مراحلِ تطوّرها فى الغربِ (مرحلة وصف نُظُم التعليم فى البلادِ الأجنبية)، فلَم يكن لَها وجود فى تطورِ التربيةِ المقارنةِ فى الشرق، وذلك لأن الشرق العربى والإسلامى كان موحّدًا من الناحيةِ الواقعية، حتى فى عصورِ التفرُّق السياسىّ، حيث ظَلَّ هذا «الانقسام السياسىّ الظاهرىّ»، «يتضمّن - فى باطنِه - وحدةً إسلامية عربية، عميقةَ الجذورِ، واستمرّت هذه الدويلات العديدة، تؤلف مَا أسمَاه المسعودىّ (مملَكة الإسلام)،

---

(١) ارجع إلى ص ٤٦ - ٥٧ من الكتاب.
(٢) ارجع إلى ص ٤٥ من الكتاب.

وهى المملكة التى امتدّت من الهندِ والمحيطِ العربىّ شرقًا، حتى المحيط الأطلسىّ غربًا». «فكَان المُسلمِ يستطيع أن ينتقل فى سهولة، داخلَ حدود هذه المملَكة الفسيحة، فى ظلّ دينه ولغتِه، فى جميع تلك البلدان»[١].. وكَانَت «الحكومات - مِن جانبها - تُنشئ الطرُق، وتُقيم الرباطات والمخافر، لحاجتها الشديدة إلى تنظيم البريد، وتسهيل التجارةِ»[٢].. ممّا كَان يُدعم الوحدة رَغْمَ التفرُّق، ويجعل الأفكار تنتقل فى سهولةٍ ويُسر، بين أنحاء هذه المملَكة الفسيحة، فلا تلبث الظاهرة تظهرَ فى بلدٍ مَا من بلادِ الإسلام، حتى «تقلَّدَ فى سائرِ الأمصار، ولو لَم تكن العِلَة الأصلّية موجودة، وتقوم عِلّة التقليد مَقَام عِلَة الابتكار، وتختفى الشخصية الأولَى وراء المظهر العام، للوحدةِ المشتركة»[٣].

لَقَدْ كَانَت نُظُم التعليم التى تُستَحدث، تُنقل من مِصرِ إسلامىّ إلى آخَر، دون حاجة إلى وصفِها.. ولَمْ يكن فى خارج ديارِ الإسلامَ نُظُم تعليمية تستحقّ أن يلتفت إليها المسلمون، فَقَدْ كَان المسلمون حتى فى عصورِ تخلفهم، هم السابقين، الذين كان الآخَرون يكتبون عنهم وينقلون.

مراحل تطور التربية المقارنة فى العالم العربى:

بلسانٍ عربىّ مُبين، نَزّل كلام الله سبحانه وتعالى، على قلب النبىّ العربى محمدٌ بن عبد الله ﷺ، موجّهًا خطاب السماء إلى الناسِ كافّة:

- ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ، وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا، إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ، إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ. قَالَتِ الْأَعْرَابُ آمَنَّا قُل لَّمْ تُؤْمِنُوا وَلَٰكِن قُولُوا أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ الْإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ، وَإِن تُطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ لَا يَلِتْكُم مِّنْ أَعْمَالِكُمْ شَيْئًا، إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾[٤].

---

(١) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور: المَدَنيّة الإسلامية، وأثرها فى الحضارة الأوروبية، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٣، ص٢٣.

(٢) أحمد أمين: ظُهر الإسلام؛ الجزء الأول؛ الطبعة الثانية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٦، ص٣١٦.

(٣) المرجع السابق، ص٣١٨.

(٤) سورة الحُجرات، الآيتان ١٣، ١٤.

ولأن خطابَ السماء - فى الإسلام - موجَّه إلى الناسِ كافَّة، فقد كان غيرُ العرب موضعَ اهتمام الإسلام منذ البداية، إلا أن هذا الخطاب كان يجب أن يكون له صداه عند العرب أولاً، بوصفهم العشيرة الأقربين لمحمد ﷺ، على حدِّ تعبير القرآنِ الكريم:

- ﴿فَلا تَدْعُ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ فَتَكُونَ مِنَ الْمُعَذَّبِينَ. وَأَنذِرْ عَشِيرَتَكَ الأَقْرَبِينَ. وَاخْفِضْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ. فَإِنْ عَصَوْكَ فَقُلْ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تَعْمَلُونَ. وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ. الَّذِي يَرَاكَ حِينَ تَقُومُ. وَتَقَلُّبَكَ فِي السَّاجِدِينَ، إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾[1].

وَقَدْ كَان العربُ - قبلَ الإسلام - على اتصالٍ بالعالَم المحيط بهم، وخاصةً فى الشام والعراقِ وفارسِ (إيران)، من خلالِ التّجارةِ.. ومِن ثمّ كانَت علاقاتُهم بالمحيطِين بهم موجودة، إلا أنّها كانت علاقات حَذِرة، تقوم على المصلحة دون سواها.. فلما جاء خطاب السماء لهم، كان عليهم أن يستغلوا علاقات المصلحة السابقة، ويوظّفُوهَا لِخدمة قضيّتهم.. وكَان رسول الله ﷺ يعرف عن طبائع هؤلاء وهؤلاء مِن الأممِ المحيطةِ الكثيرَ.. ومِن خلالِ هذه المعرفةِ بهم، كَتَب يدعوهم إلى الإسلام، حيث «يقول المؤرخون إنّه بَعَث الوفود إلى ملِكِ الرومِ وملك الفُرس، وإلى أمير الحيرةِ وبنى غسّان، يدعوهم إلى الدين الجديدِ»، «وكَان يشهَد بعين المستسلم الفيلسوف، الحروب المشتعلة نارُهاَ بين فارس وبيزنطة، وما جرَّته على الدولتين من خراب»[2].

وَقَدْ كَانَت معرفةُ الرسول ﷺ، ومعرفة خلفائه الراشدين رضوان الله عليهم، بالآخَرِ مِن حولِهم، مِمَّا يَسَّر له ولَهُم سُبُلَ دَكِّ معاقل الشرك فى قلب الجزيرةِ العربيةِ، وإقامةَ دولة ترفع راية الإسلام، ثم إقامة إمبراطورية كبرى، تحلّ محلّ أكبر إمبراطوريتين فى العالَمِ فى ذلك الزمانِ، وهما إمبراطورية

---

(١) سورة الشعراء، الآيات ٢١٣ - ٢٢٠.

(٢) ولْ ديورانت: قصة الحضارة، الجزء الثانى من المجلد الرابع (١٣) (عصر الإيمان)، ترجمة محمد بدران؛ الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٧٤، ص ٤١.

الفُرس، وإمبراطورية الروم.. كلّ ذلك فى أقلّ من ثُلثِ قرنٍ من الزمان[١]، وهو مَا لَم يَكن مُمكنًا أن يحدُث فى هذه الفترةِ القياسيةِ، دونَ فهمٍ للآخَر الّذى تعاملَ معه المسلمون، سواء فى داخلِ الجزيرة العربيةِ، فيماَ حول مكةَ والمدينةِ جميعًا.. وفى خارج هذه الجزيرةِ كذلك.

غير أن هذا الاهتمام بالآخَر، وفهمه، كان يعتمد على الخبرةِ الذاتيةِ غير المكتوبة، التى اكتسبها العربُ من خلالِ تعامُلهم مع هذا الآخر، وظلَّ الأمرُ كذلك إلى أن جاء عصر الازدهار العلمىّ الذى شهده العصرُ العباسى، حيث بدأ تدوين العلوم، وفقَ مناهج بحث راسخة، وذلكَ حين تحقق للعرب وللمسلمين فى هذا العصر شىءٌ مِن الوقتِ والمال.. فبدأ العرب - فيه - يقتحمون ما يمكن تسميته (بالفِكرِ المقارَن).. ومن ثم رأينا تقسيم تطوّر التربية المقارنة فيما سبقَ إلى مرحلتين اثنتين فقط.

أولاً : مرحلة وصف نظم الحياة فى البلاد الأجنبية:

وهى المرحلة الأُولَى التى بدأ فيها هذا (الفكر المقارن)، فِكرًا منظّمًا على نحو أو آخَر، فى (الكتابةِ) العربيةِ، بعد فترةِ الاستقرار الذى تحقق للعربِ فى العصرِ العباسى فى المشرق، وتحت حكم الأمويّين فى المغرب، ومَا أدّى إليه هذا الاستقرار من مالٍ ووقتٍ فراغ، سمَحًا لهم بالانطلاق، يجوبون الآفاق، تحصيلاً للعلم، وجلبًا للمعرفة، ودفعهم إلى معايشة الآخَرين فى (أرضِ الإسلام) الواسعة، وإلَى تسجيل انطباعاتهم عن البلادِ التى زاروها، فى مؤلّفاتٍ قيّمة، تركوها لنا.

وَقدْ كَانت رِحلة الحجّ - منذ بداية الإسلام - الحافزَ الأكبرَ على

---

(١) معروفٌ أن الرسول ﷺ مولود سنة ٥٧١م، وأنه كُلّف بالرسالة فى سنّ الأربعين - أى حوالى سنة ٦١١م، وأنه أقام دولة الإسلام فى المدينة بدءًا من هجرته إليها سنة ٦٢٢م، وأن فتح دمشق والشام والعراق قد تمّ فى عهد الخليفة الثانى عمر بن الخطاب رضى الله عنه سنة ٦٣٨م (١٧هـ)، كمًا فُتحت فى عهده مصرَ سنة ٦٤٠م (١٩هـ)، ثُم فارس سنة ٦٤١م (٢٠هـ).. وبذلك تستغرق الرحلةُ حوالى ثلاثين عامًا، ما بين التكليف بالرسالة، وعام تكوين الإمبراطورية الإسلامية على النحو الذى قلناه، كوريثة لإمبراطوريتى الفرس والروم، فى عهد عمر بن الخطاب رضى الله عنه.

الرحلة والانتقال، فى اتجاهٍ بَدَا واحدًا، هو الأماكن المقدّسة، فى مكة المكرمة والمدينة المنورّة أولاً، ثم إلى بيتِ المقدس بعد ذلك، ثم سرعان ما اتّسع فى العصرِ العباسىّ ليشمل العالَم الإسلامىّ، من أقصاه إلى أقصاه.

ويلفت النظرَ ـ فى هذا المجال ـ أن مُعظم مّا وصَلَ إلينا من كتاباتٍ فى هذه المرحلة، كتبها مَغاربة وأندلسيون.. ولذلك مَنطقُه، ففى الشرقِ كانت الأماكن المقدّسة التى يقصدها المسلمون فى العالَمِ أجمع.. وإلى واحدٍ منها يتّجه المسلمون جميعًا فى الصلاة.

وَلَم يكن الشرق مجرَّد (قبلة) دينية للمغاربة والأندلسيّين، ولكنه كان قِبلتهم العلمية والأدبية أيضًا.. فَلَم يكن هَمُّ الأندلسيين خاصة «العناية بالترجمةِ من الكُتب الأجنبيةِ، لشغَفهم بلغة العرب وآدابها، ولتعصبُّهم للدين وعلومه».. إضافة إلى أن «الأجانب المجاورين لهم»، «لَم تكن لهم مَدَنيَّة معروفة، وحضارة مشهورة، كَمَا كان ذلك فيمن خَالَطَ العباسيين، من الفُرسِ وغيرهِم»[١].. وعندما أُتيحَ للمغاربة والأندلسيين أن يتّصلوا بالمشارقة، اتصلوا ـ عن طريقهم ـ بالعقلِ اليونانىّ، والعقلِ الفارسىّ، والعقلِ الهندىّ جميعًا»[٢].

وَقَد «اطّلع عُلَماءُ الأندلس على ثمرات عقولهم (أى المشارقة)، ونتائج كدّهم، تارة بالأخذ عن كُتبهم، وأخرى بالذهابِ إلى بلادهم، فى أثناء رحلتهم للحجّ، أو لقَصد طَلَب العلم».. «ثُمّ عادوا إلى بلادِهم»، «فنشروا فيها علومهم وآدابَهم»[٣].. مِمَّا جَعَل «سير العلم والأدب فى الأندلس يتأخر قرنًا عن سيره فى المشرقِ»[٤]، وَمِمَّا جَعَل المغاربة والأندلسيّين جميعًا يحِسّون بأنهم تلاميذ الشرقيين، فتكون لهم إلى بلاد الشرق المختلفة رحلات، وتكون لكثير منهم

---

(١) الشيخ أحمد الاسكندرى، والشيخ مصطفى عنانى: **الوسيط فى الأدبِ العربى وتاريخه**، الطبعة السابعة عشرة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ص٣٧١، ٣٧٢.

(٢) لجنة من الأساتذة بالأقطار العربية: **الموجَز فى الأدب العربى وتاريخه ـ (٤)**، الأدب فى الأندلس والمغرب؛ دار المعارف، لبنان، ١٩٦٢م، ص ٢١.

(٣) الشيخ أحمد الاسكندرى، والشيخ مصطفى عنانى (المرجع الأسبق)، ص ٣٧٠.

(٤) دكتور عبد الوهاب عزّام: **المعتمد بن عباد، الملك الجواد الشجاع، الشاعر المرزأ**؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٥٩م، ص ١٦.

بعدَها كتابات عمّا لفت أنظارَهم فى هذه الرحلات من مشاهدات، على نحو مَا نرى فى مثل هذه المؤلّفات:

- وفيَات الأعيان، لابن خلِّكان (طُبع فى القاهرة سنة ١٢٩٩هـ، مطبعة الوطن).
- كتاب الإفادة والاعتبار، فى الأمور المشاهدة، والحوادث المعايَنة، فى أرض مصر، لعبداللطيف البغدادى (طُبع فى القاهرة، سنة ١٢٨٦هـ.)
- نُزهة المشتاق، فى اختراق الآفاق، للإدريسىّ.
- نُزهة المشتاق، فى ذكر الأمصار والأقطار والبلدان والجزاير والمداين والآفاق ، للشريف الإدريسى (طُبع فى روما سنة ١٥٩٢م).
- الرحلة المغربية، للعَبدَرِىّ.
- كتاب البلدان، للهمَدانى (طُبع بالجزائر سنة ١٩٤١م).
- المسالك والممالك، لابن حَوقَل.
- مسالك الممالك، للأصطَخرى(طُبع فى ليدن ـ أبريل سنة ١٩٢٧، تحرير دى غويه ـ ثم حققه محمد جابر عبد العال الحسينى، وطبعته وزارة الثقافة فى القاهرة سنة ١٩٨١م).
- مسالك الأبصَار، فى ممالك الأمصَار، لابن فضل الله العمَرى (نشرته دار الكُتُب بالقاهرة، سنة ١٩٢٤م).
- تقويم البلدان، لأبى الفِداء (فى ٣ أجزاء، ترجمَها ونشرها فى باريس سنة ١٩٤٨، وسنة ١٨٨٣: رينو، ودى سالان، وجيار).
- آثار البلاد، وأخبار العباد، للقَزوينى (نشرته دار صادر فى بيروت، سنة ١٩٦٠م)
- تُحفة الألباب، ونُخبة الإعجاب، لأبى حامد الغِرناطى (نشره غونتر فى الجزائر وباريس ، سنة ١٩٢٥).
- أحسن التقاسيم، فى معرفة الأقاليم، للمَقدِسىّ (طُبع فى ليدن سنة ١٨٧٧م، ونشره دى غويه).
- مُعجَم البلدان، لياقوت الحَمَوىّ (نشرته دار صادر فى بيروت، سنة ١٩٥٧م).
- طبقات الأمَم، لصاعد بن أحمد (نشره لويس شيخو فى المطبعة الكاثوليكية فى بيروت سنة ١٩١٢م).
- رحلة ابن جُبَيْر ـ أو رحلة الكِنانى، لابن جُبَيْر (نشرته دار صادر ودار بيروت فى بيروت سنة ١٩٦٤م).

- **تحفة النظار فى غرائب الأمصار وعجائب الأسفار**، لابن بطوطة (نشرته المكتبة التجارية بالقاهرة سنة ١٣٨٦هـ - ١٩٦٧م، ثم دار الكتب العلمية فى بيروت سنة ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م).

ولَم يَكن مَا عُرض فى المؤلّفات السابقة عن البلاد الأخرى التى زارها مؤلّفوها، عرضًا ساذجًا، أو وصفًا سطحيًا لما تقع عليه العين، وتسمَعه الأذن، وإنّمَا كان دراسة موضوعية واعية، ذات منهج واضح، تدور عادة حول أشهر المُدن، وتاريخ كل مدينة، وجغرافيّتها، والمذاهب الدينية فيها، وأشهر الصناعات التى تشتهر بها، والأحوال السياسية بالبلد، مع عناية خاصّة بقبور الصالحين، والمساجد، ومجالس الوعظ، والمستشفيات، والكنائس والمعابد والمدارس، ونوابغ العلماء وآرائهم؛ الفلسفية والعلمية، والتقدم العِلمىّ الموجود بالبلد، وعادات أهله وأخلاقهم.. مع اختلاف فى التركيز على بعض هذه الجوانب دون بعضها الآخَر، من مؤلّف إلى مؤلّف آخَر بطبيعة الحال، حسب الاهتمامات الخاصّة بكل مؤلّف.

وإذا كانت الرحلة رحلة حجّ، فإن المؤلف يركّز كلامه - عادة - على قبر الرسول ﷺ، وقبور الصحابة رضى الله عنهم، وكذا قبور الصالحين، التى يمرّ بها فى الطريق.

وَقَد كَان من أهم ما وصفه هؤلاء المؤلّفون العرب والمسلمون فى رحلاتهم: المدارس والمساجد، وهى - فى الإسلام - مؤسّسات تربوية كذلك.. وحلقات العلم بها، ومجالس العُلَماء، والمكتبات، وأشهر العلماء فى كلّ فنّ، وأشهر المؤلفات، ونُظُم التعليم، وغيرها من مظاهر الحياة العِلمية والتعليمية فى البلاد التى زاروها، حتى إن أحدَهم ألّف كتابًا كاملاً عن المدارس، هو:

- **الدارس فى تاريخ المدارس**، للنعيمى (٤٥٨ هـ - ٩٢٧م)[1] .

ويكفى أن نعرض هنا لبعض ما كتبه اثنان من هؤلاء المؤلّفين، وهما

---

(١) عبد القادر بن محمد النعيمى : الدارس فى تاريخ المدارس، عُنى بنشره وتحقيقه جعفر الحسنى؛ الطبعة الأولى، من مطبوعات المجمع العلمى بدمشق، مطبعة الرقىّ بدمشق، ١٣٦٧هـ/ ١٩٤٨م.

ابن جبير، وابن بطوطة. لنقف ـ مِمَّا كتباه ـ على القيمة العلمية لما كتبوه، من وجهة نظر التربية المقارنة.

يقول ابن جبير (الأندلس) (٥٣٩ ـ ٦١٤هـ/ ١١٤٤ ـ ١٢١٨م) فى حديثه عن الإسكندرية مثلاً: إن من مناقبها ومفاخرها، «المدارس والمحارس (جمع مَحرَس، بمعنى مأوَى مخصّص للدارسين والزُهّاد والمسافرين)، الموضوعة فيها لأهل الطبّ والتعبّد، يفدون من الأقطار النائية، فيلقَى كل واحد منهم مَسكنًا ياوى إليه، ومدرّسًا يعلّمه الفنّ الذى يريد تعلّمه، وإجراءً (أى مرتّبًا) يقوم به فى جميع أحواله»[1].. كَمَا يَقُول عن أحمد بن طولون، ومَا فعله بالقاهرة: «ومن مآثره الكريمة المُعرية عن اعتنائه بأمور المسلمين كافّة، أنه أمر بعمارة مَحَاضِر (أى مدارس)، ألزمها معلمين لكِتاب الله عزّ وجلّ، يعلّمون أبناء الفقراء والأيتام خاصة، وتُجْرَى عليهم الجراية الكافية لهم»[2].

ثُم يتحدث ابن جبير ـ فيما يتحدث عنه ـ عن بغداد، ومجالس العلم بها، ومدارسها، وأشهرُها ـ على الإطلاق ـ (المدرسة النظامية)[3].

أما ابن بطوطة (المغرب) (١٣٠٤ ـ ١٣٧٨م)، فَقَدْ كان من هُواة التنقّل والارتحال، حتى لَقَد قَضى أربعين سنة من عُمره، فى السياحة والارتحال (من سنة ٧٢٥ إلى سنة ٧٦٥هـ)، بدأ رحلته فيها من تونس، حيث عبّر الشمال الأفريقىّ ومصر والشام والحجاز، حتى وصل إلى بيت الله الحرام، ثم أكمل رحلته بعد ذلك إلى الشرق الأقصَى، قبل أن يعود إلى تونس ـ حيث بدأ، ليسجّل تلك الرحلة التى طالت، ويروى (غرائب) ما رآه فيها، من «عادات المواطنين، وتعامُلهم فى البيع والشراء، ومدُنهم وتخطيطها، وحيواناتهم وطيورهم، وصناعاتهم، بوصفها جُزءًا من تاريخهم، وأسماء حكّامهم، وآثارهم، ومعتقداتهم»، مما يجعل رحلته «موسوعة أنثروبولوجية، فضلاً عن كونها

(١) «رحلة ابن جبير» دار صادر ودار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، ١٣٨٤ هـ / ١٩٦٤م، ص١٥.
(٢) المرجع السابق، ص ٢٧.
(٣) المرجع السابق، ص ١٩٥-٢٠٥.

متحفًا حضاريًا»[1] للعالَم الإسلامىّ، وللعالَم غير الإسلامىّ كذلك.

وإذا كان ابن بطّوطة من أهلِ المغربِ العَربىّ، فقد كَان مِمَّا لَفَت نظرَه فى بلادِ المشرقِ العربىّ والإسلامىّ التى زارها، على وجه العموم، أنّ «أهل الشرق يتنافسون فى عمارة المساجد والزوايا والمدارس والمشَاهد»، وأن «مَن أراد طلب العلم، أو التفرُّغ للعبادة، وجد الإعانة التامّة على ذلك»[2] .

ويهتمّ ابن بطّوطة اهتمامًا خاصًا بمدارس بغداد، وخاصة «المدرسة النظامية العجيبة، التى صارت الأمثال تُضرَب بحُسْنِهَا، وفِى آخِره (أى السوق) المدرسة المستنصرية».. «وبها المذاهب الأربعة، لكل مذهب إيوان، فيه المسجد، وموضع التدريس، وجلوس المدرس فى قبّةٍ من خشب صغير، على كرسىّ عليه البُسُط، ويقعد المدرّس، وعليه السكينة والوَقار، لابسًا ثيابَ السواد، مُعتمًّا، وعلى يمينه ويساره مُعيدان، يُعيدان كلّ ما يُمليه»[3].

فنظام المعيدين، الذى استوردناه مؤخرًا من الغرب، كان الغربُ ذاتُه قَدْ استورده من العالَم الإسلامىّ، الذى سَجّلَ لنا ابن بطوطة أنه كان موجودًا فيه ـ منذ أكثر من ستةِ قرونٍ ـ فى المدرسةِ المستنصرية، وفى غيرِهَا من المدارسِ الإسلاميةِ الكبرى، فى الشرقِ الإسلامىّ.

ثانيًا : مرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها :

رغم ما نجده فى بعض كتابات المراحل السابقة من إشارات تربط بين العقيدة الدينية والسياسية، وظروف الحياة عمومًا.. وبين النظام التعليمى، فإن هذه الإشارات لم تزدْ على أن تكون بدائية بسيطة، أو ـ على الأقلّ ـ غير

---

(١) دكتور شوقى عبد القوى عثمان: تجارة المحيط الهندىّ فى عصر السيادة الإسلامية (٤١ـ ٩٠٤هـ/ ٦٦١ـ١٤٩٨م)، رقم (١٥١) من (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ذو الحجة ١٤١٠هـ/ يوليو/ تموز ١٩٩٠م، ص٣٤.

(٢) رحلة ابن بطوطة، المسمّاة (تُحفة النظار فى غرائب الأمصار وعجائب الأسفار)، الجزء الأول ؛ المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، ١٣٨٦هـ/ ١٩٦٧م، ص٦٣.

(٣) المرجع السابق، ص ١٤١، ١٤٢.

منهجية، وعارضة، «خاصة إذا ما قورنت بما فعله العلامة العربى عبدالرحمن بن خلدون (٧٣٢ ـ ٨٠٨هـ / ١٣٣١ ـ ١٤٠٥م)، الذى تجاوز كونه عالمًا من علماء التاريخ والاجتماع، اعتُرف بفضله فى هذين المجالين، إلى كونه عالمًا من علماء التربية المقارنة المعدودين، الذين سبقوا علماء التربية المقارنة المحدثين، بأكثر من خمسة قرون، فى الربط بين نُظُم التعليم، والمجتمعات التى تُوجَد فيها»[1]، مع أنه كان يعيش فى عصر «من عصور التحوّل والانتقال على الصعيد العالمىّ آنذاك ـ تحول وانتقال نحو التفكك والانحطاط فى العالم العربىّ، وتحوُّل وانتقال نحو النهوض والانبعاث فى العالم الغربى (أوربّا)»[2].

ومن ثمّ تتمثل عبقرية ابن خلدون فى أنه استطاع ـ بمقدمته المشهورة ـ أن يخترق جدار التخلف الذى كان العالم العربىّ والإسلامىّ سائرًا نحوه، لا بوصفه رائدًامن روّاد علم التاريخ، ورائدًا من روّاد علم الاجتماع المحدثين فحسب.. ولكن باعتباره رائدًا من روّاد التربية المقارنة المعدودين كذلك، رغم أنه لم يترك لنا مؤلفًا خاصًا مستقلاً عن التربية أو التربية المقارنة، مثلما لم يترك لنا مؤلفًا خاصًا عن التاريخ، أو عن علم الاجتماع، حتى يُعتَبَر رائدًا من رُوّاد هذين العلمين. إن ريادته فى هذه المجالات الثلاثة تكمُن فى أنه اخترق جدار المجالات الثلاثة، (ليمزجها) جميعًا معًا، ويُخرج منها (عُصارة)، يجد فيها كلّ مجال منها نفسه فى صورة لائقة، لم تكن مألوفة قبله لدى المتخصّصين فى كلّ مجال منها، حتى اعتبره المتخصّصون فى كلّ منها رائدًا من رواد مجاله.

وقد عَرَض ابن خلدون آراءه الرائدة هذه فى كتابه الشهير (كتاب العبَر، وديوان المبتَدأ والخبر، فى أيام العَرب والعجم والبربَر، ومَن عاصَرَهم من

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص ١٠٩.

(٢) محروس أحمد إبراهيم غبّان: «إسهامات ابن خلدون فى التربية المقارنة، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الخامس؛ جامعة الملك سعود، عمادة شوون المكتبات، الرياض، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م، ص ٣٢٧.

ذوى السلطان الأكبر)، الذى ينقسم إلى سبعة كتب، لعل أشهرها هو الكتاب الأول، المعروف باسم (مقدمة ابن خلدون).

وينقسم الكتاب الأول (مقدمة ابن خلدون) إلى ستة أبواب، ينقسم كلّ باب منها إلى عدّة فصول، تصل - فى الباب السادس مثلاً - إلى خمسين فصلاً.

وهو يقدّم (كتابَ العِبَر) بفصل «فى فضل علم التاريخ، وتحقيق مذاهبه، والإلماع لما يعرض للمؤرخين من المغَالط، وذكر شيء من أسبابها»[1]، ثم يجعل الكتاب الأول (المقدمة) «فى طبيعة العُمران فى الخليقة، وما يعرض فيها من البدو والحضَر، والتغلّب، والكسب، والمعاش، والصنائع، والعلوم، ونحوها، وما لذلك من العِلَل والأسباب».. ويجعل الباب الأول منه «فى العُمرَان البشرىّ على الجُملة، وفيه مقدّمات»، ويُعتبر ذلك كله مقدمة أُولَى، تليها مقدّمات خمس، تدور المقدمة الثانية منها حول «قسط العُمران من الأرض»، والمقدمة الثالثة حول «المعتدل من الأقاليم والمنحرف، وتأثير الهواء فى ألوان البشر، والكثير من أحوالهم»، والمقدمة الرابعة حول «اختلاف أحوال العُمران فى الخصب والجوع، وما ينشأ عن ذلك من الآثار فى أبدان البشَر وأخلاقهم».. والمقدمة السادسة حول .. وهكذا.

وهكذا نرى ابن خلدون - منذ الباب الأول - يمزج حَركَة الحياة البشرية على الأرض، بالأرض التى تتمّ عليها هذه الحياة.. بأنهارها ووديانها وجبالها، وبالهواء فيها أيضًا، لتكون (العُصارة) هى أحوال (العُمران البشرى) على الأرض.. لنرى - منذ البداية - منهج تفكيره، ومنهج كتابته أيضًا، ومن ثَم كانت ريادته، التى اعترف له بها المتخصّصون فى فروع مختلفة من العلم، وأشرنا إليها فيما قبل.

---

(١) العلامة عبد الرحمن بن خلدون: المقدّمة، من كتاب العِبَر وديوان المبتدأ والخبر فى أيام العرب والعجم والبربر ومَن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر، المطبعة الشرَفية، القاهرة، ١٣٢٧هـ، ص١١٧.

أما الباب الثانى، فيجعله ابن خلدون «فى العُمران البَدوىّ والأُمم الوحشية والقبائل، ومَا يُعْرض فى ذلك من الأحوال».. والباب الثالث «فى الدول عامّة، والمُلك والخلافة والمراتب السلطانية، وما يُعْرض فى ذلك كله من الأحوال».. والباب الرابع «فى البلدان والأمصار وسائر العُمران، وما يُعْرض فى ذلك من الأحوال».. والباب الخامس «فى المَعاش ووجوبه من الكتب والصنائع، وما يُعْرض فى ذلك كله من الأحوال».. والباب السادس «فى العلوم وأصنافها، والتعليم وطُرُقه وسائر وجوهه، وما يُعْرض فى ذلك كله من الأحوال».

أى أنه ينتقل ممَّا يشكّل حياة الناس فى مجتمع مَا، من عواملَ وظروف طبيعية، فى الباب الأول.. إلى معاش هؤلاء الناس وأحوال عُمرانهم ـ على حدِّ تعبيره ـ فى هذه الأبواب الخمسة، التى تلى الباب الأول، مُدْخلاً العِلْمَ على نَحْو من الأنحاء، والتعليم وطُرُقه، وسائر وجوهه ـ على حَدّ تعبيره ـ ضمنَ هذه المنظومة.. لتتّضح لنا معالمُ منهجه فى المعالجة، التى هى معالم المنهج المقارن فى دراسة أمور التربية وأوضاعها.

وهو يقسّم هذا الباب السادس ـ الخاصّ بالتعليم ـ إلى خمسين فصلاً، يتحدّث ـ فى بعضها ـ عن «أن العلم والتعليم طبيعىّ فى العُمْرَان البشرىّ» وعن «أن التعليم للعلم من جُملة الصنائع»، وعن «أن العلوم إنَّمَا تَكثُر حيث يكثُرُ العُمران وتعظم الحضارة»، كَمَا تحدّث ـ فيه ـ عن كُلّ العلوم، من قرآن وحديث وفقه وهندَسة ومنطق وكيمياء وطبّ.. إلخ، ثم عن «أن كثرةَ الاختصارات المؤلفة فى العلوم، مُخلّة بالتعليم»، وعَن «تعليم الولدان، واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية فى طُرُقه»، وعن «أن الشدّة على المتعلمين مُضرِة بهم»، وعن «أن العلماء من بين البشر، أبعَدُ عن السياسة ومذاهبها».

وهكذا يختم ابن خلدون مقدمته تلك، (بتوظيف) كل ما يراه من رُؤًى لخدمة العالم الإسلامىّ، الذى ينتمى إليه.. ويُعتَبَر هذا التوظيف للعلوم والمعارف لخدمة قضية التربية فى بيئة بعينها، هو الهدف النهائىّ للتربية المقارنة، كَمَا رأينا فى الفصل الثانى، عند حديثنا عن (صعوبات البحث فى

التربيةِ المقارنة)[١] - كَمَا يُعْتَبَر هذا (التوظيف) هو أصعب مراحل البحث فى التربيةِ المقارنةِ كذلك كما رأينا ثَمَّةَ.

وهكذا يكون المنهج الذى اتَّبعه ابنُ خلدون فى (مقدّمته)، هو المنهج المقارن، الذّى تطوّر به من مجرّدِ الوصفِ لما يجرى على الساحةِ التربوية، كَمَا رأَيْنَا فيما سبق عند ابن جبير[٢]، وابن بطوطة[٣] مثلاً.. إلى ربط هذا الذى يجرى على أرضِ الواقع التربوى، بالنَمَطِ القومى، أو الشخصيةِ القومية، أو الأيديولوچيا.. أو مَا يُسَميه (بالعُمران البَشرىّ).. حيث نراه يُخصص الأبواب الخمسة الأولى من (المقدمة)، للحديثِ عن (القوى الثقافية)، ثُم يُوضّح - بعد ذلك - أثرها على تعليمِ العلم، وهو - فى حديثه عن القوى الثقافية - وفى حَديثه عن التعليم - يستشْهد بالأمثلةِ الحيّة، مِن التاريخِ القديمِ للأممِ والشعوب، ومِن الحياةِ المعاصرةِ له فى أُمَم مختلفة، تتفاوتَ فيها الظروفُ الجغرافية والسياسية والاقتصادية والحضارية، باستخدام كَافّة المناهج التى تُسْتَخْدم فى البحثِ العلمى، فيما عدا المنهج التجريبىّ بطبيعةِ الحال.

لَقَدْ «كَان لحياةِ ابن خلدون (القَلِقة الصاخبة).. أثر كبير فى توجيهه الوجهةَ العلمية فى مجالين معيَّنين، هما التاريخ والاجتماع، ويبدو - مِن كتَابته فيهما - (تكامُل) و(عُمق) نظرته إلى الحياةِ والأحياء، بطريقةِ (طُولية)، فى المجتمعاتِ الإنسانية عبرَ عصورِ التاريخ المختلفة، وبطريقةِ (عَرْضيّة)، فى مجتمعاتِ إنسانية معاصرةِ له، وتكامُلها أيْضًا فى السياسةِ والفكرِ، والاقتصادِ والاجتماع»[٤].. ممَّا يعنى أنه كَان يَتّسم بسعة أُفُقه، وشمول منهجه، وموسوعيته.. والموسوعيةُ من أبرزِ سماتِ الباحثِ فى التربيةِ المقارنةِ، كَمَا سَبَق عند الحديث عن (صعوبات البحث فى التربيةِ المقارنة) فى الفصلِ الثانى[٥]، وممَّا جَعَل المُنصفِين من الغربيين أنفُسهم يلتفتون إليه مؤخرًا، ويعتبرونه «باحثًا من

---

(١) ارجع إلى ص ٦٧ من الكتاب.
(٢) ارجع إلى ص ١١٠ من الكتاب.
(٣) ارجع إلى ص ١١٠، ١١١ من الكتاب.
(٤) دكتور عبد الغنى عبود: دراسة مقارنة، لتاريخ التربية (مرجع سابق)، ص ٢٥٠.
(٥) ارجع إلى ص ٨١، ٨٢ من الكتاب.

قدامَى الباحثين فى مجالِ التربيةِ المقارنة»[١]، عَلَى حدّ تعبير جونز Jones سنة ١٩٧٣، معتمدًا - فى كلامِه - على مَا قاله بريكمان Brickman فى دراسةٍ نشرها سنة ١٩٦٦، فى المجلّةِ الدوليةِ الشهيرةِ (مستخلص - أو عرض - التربية المقارنة Comparative Education Review.. بعد أن سَبَقَهم إلى هذا الاعترافِ به بقرنين من الزمانِ تقريبًا، فى عصرِ الإصلاح الدينى فى الغربِ، علماءُ التاريخِ، وعلماءُ الاجتماعِ، فى المجالين - كَمَا سَبَق[٢]، حَتى لَيَعتبره وِلْ ديورانت - فى موضع - «فيلسوفًا مؤرخًا، كان يبدو إلى جانبه أعظمُ علماء المسيحية المعاصرة، بمثابةِ حشرات صغيرة، تقع فى الشرَكِ وتَمُوت جوعًا، وسط عناكِب الفلسفة النصرانية فى العصورِ الوسطى»[٣].. ويعتبره - فى موضع آخَر - «الاسم اللامعَ فى كتابةِ التاريخ فى القرنِ الرابع عشر» «فهنا نجد رجلاً ذاَ وزن وقيمة، حتى فى أعيُنِ أهلِ الغرب.. رجلاً عركته التجارب والسياحة وفنّ الحُكم الذى مارسه عَمليًا، وهو - مع ذلك - حَسَنُ الاطّلاع على الفنّ والأدبِ والعلومِ والفلسفةِ فى عصره، يكاد يُحيط بالجوانب الإسلاميةِ فى هذا كله، فى (تاريخ العالَم)»[٤].. رغم أنه عاش حياةً قَلِقَة، وألّفَ «وسط هذه الحياة القَلِقَة، موجزًا عن فلسفة ابن رشد، وأبحاثًا فى المنطق والرياضيّات، ومقدمة ابن خلدون، وتاريخ البَربَر، وشعوب الشرق.. والكتُب الثلاثة الأخيرة فقط هى الباقية، وهى تشكّل - فى مجموعها - (تاريخ العالَم).

والمقَدمة واحدة من الروائع فى الأدبِ الإسلامىّ، وفى فلسفة التاريخ، فهى إنتاج (حديث) إلى درجةٍ مُذْهِلَة، لعقلية عاشت فى العصورِ الوسطَى. ويرى ابن خلدون أن التاريخَ (فرع هام من الفلسفةِ)، وينظر نظرةً عريضة واسعةً إلى مُهمّةِ المؤرّخ»[٥].

---

(1) Philip E. Jones, Op. Cit., pp. 33- 34.

(٢) ارجع إلى ص ١١٤، ١١٥ من الكتاب.

(٣) ولْ ديورانت: قصة الحضارة، الجزء الخامس، من المجلد السادس (٢٦)، الإصلاح الدينى، ترجمة الأستاذ محمد على أبو درة، مراجعة الأستاذ على أدهم؛ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٧٢م، ص ٢٩.

(٤) المرجع السابق، ص ٧٦.

(٥) المرجع السابق، ص ٧٨.

ثُم يختم ولْ ديورانت هذا الجُزء، الذى خصّصه للحديث عن (الفكر الإسلامى) فى عصر الإصلاح الدينى فى الغرب، بقوله: «إنّنا لا نستطيع، فى أىّ أدَب كَان قبل القرن الثامن عشر، العثورَ على فلسفةٍ للتاريخ، أو على منهج لعلْم الاجتماع، يمكن أن يُبارى فى قوّته ومَداه، ودقّة تحليله، منهجَ ابن خُلدون. إن رائدَ فلسفة التاريخ فى عصرنا قد حَكَم على مقدمةِ ابن خلدون، بأنها أعظم تأليف من نوعه، أنتجه عقلٌ بَعْد، فى أىّ زمان ومكان». «وَقَدْ يقارَن به كتابُ هربرت سپنسر (مبادئ علم الاجتماع) (١٨٧٦ ـ ١٨٩٦م)، ولكن كان لسپنسر معاونون كثيرون»[١].

وأغلب الظنّ أن ابنَ خلدون كَان هو الذى لفت الأنظار إلى الدراسةِ المقارنةِ، قبل أن يلفتها إلى علم الاجتماعِ أو علمِ التاريخ، وذلك لأن « البحث المقارن إذا رُوعِيت فيه الشروطُ الموضوعية، هو الطريقُ السليم لتطوير فَهم أفضلَ للظاهرةِ الاجتماعية، ولتطوير مقاييس لها صفةُ العالَمية»[٢].. ومن ثَمّ فَقَدْ «اهتمّ علماء الاجتماع ـ منذ أيام ابن خلدون ـ بمقارنة الظاهرة الاجتماعية، فى بيئاتٍ مختلفة»[٣].

العربُ والتربيةُ المقارنةُ بعد ابن خلدون:

بعد خمسة قرون من الشلَل الذى أصاب الحياةَ العربيةَ والإسلاميةَ بعد ابن خلدون.. أفاق العرب، مثلما أفاق أهل العالم الثالث جميعًا، وراحُوا يلمّون أشلاءهم، ليبدَءوا مسيرةَ الحياة من جديدٍ، مع السائرين، متخلّفين كثيرًا عن أولئك الذين سبقوهم على الطريقِ.

ولَم يبدأ العربُ ـ فى مجالِ التربيةِ المقارنةِ ـ من حيث انتهى ابن خلدون، ولكنهم بدءوا من البداية الأُولَى، التى بدأ منها العربُ منذ عشرة

(١) المرجع السابق، ص ٨٥.

(٢) د. مصطفى التير: «دور الدراسات المقارنة فى تطوير القياس فى علم الاجتماع»، الفكر العربى، مجلة الإنماء العربى للعلوم الإنسانية؛ معهد الإنماء العربى فى بيروت، العدد الخامس والأربعون، السنة السابعة، آذار، ١٩٨٧، ص ١٦٥.

(٣) المرجع السابق، ص ١٦٤.

قرون، وصفًا لنُظُم الحياة فى البلادِ الأجنبية، على النَّحْو الذّى رأيناه فى بداياتِ الفصل[١].. انتقلوا منها إلى وصفِ نُظُمِ التعليم تحديدًا، قَبل أن يصلوا - أخيرًا - إلى ربطِ نُظُم التعليم بمجتمعاتها.

وإذا كَانت التربية المقارنة قد تَطَوَّرَت فى الغرب، مثْلَمَا تَطَوَّرَت فى تراثنا السابق، مِن مرحلةٍ من مراحلِ تطوُّرها إلى المرحلةِ التى تليها، فإنه يُلاحَظ أنها لَم تتطوّر بعدَ ابن خلدون بنفس النظام الذى تطورت به قبله، ولذلك فإنها منذ ابن خلدون وحتى بدايات القرن الحادي والعشرين (أى على مدى ستة قرون من الزمان) - لا تزال تراجع مكانها، لتتقدم إلى الأمام خطوة، ترتدّ بعدها إلى الوراء خطوات.. ومن الكتابات التى نتحسَّس منها ما يشير إلى (وصف نُظُم الحياة في البلاد الأجنبية) كتابات :

- رفاعة رافع الطهطاوى: الذهب الإبريز فى آثار باريز (طُبع عدَّة طبعات).
- نخلة صالح: الكنز المختار للسياحة فى أوروبا (بدون تاريخ، وقد تَمَّت الرحلة سنة ١٨٧٠م).
- فَرَج جُبران: تعال معى إلى امريكا (نشرته دار أخبار اليوم بالقاهرة، بدون تاريخ).
- الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع: ٤٠٠ يوم فى الاتحادِ السوفيتىّ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، سبتمبر ١٩٦٣.
- سلسلة (من شعوب العالم)، التى كانت تصدرها (دار المعارف) بمصر.

وإذا كانت الكتابات السابقة تُولِّى وجهها شَطْرَ الغرب، فإن ثمة كتابات أخرى ولت وجهَها شطرَ العالَم الإسلامىّ، لأسبابٍ يمكن أن نستنتجها من شخصياتِ مَنْ ألَّفوه، وعنوان كل مؤلَّف، مثل:

- أبو الحَسَن على الحسَنىّ الندَوىّ: مذكَّرات سائح فى الشرقِ العربى، نشرتها مكتبة وهبة بالقاهرة، سنة ١٩٥٤م.

---

(١) ارجع إلى ص ١٠٩، ١١٠ من الكتاب.

- محمد السنوسى (١٨٥١ ـ ١٩٠٠): الرحلة الحجازية، حققها علىّ الشنوفى، ونشرتها الشركة التونسية للتوزيع فى تونس، سنة ١٣٩٦هـ/ ١٩٧٦م
- فؤاد إبراهيم عبّاس: موسوعة بيت المقدس، بدأ إصدارها بالقاهرة سنة ١٩٩٥م، وبدون ناشر.
- محمّذن ولد المحبوبى: «الرحلة (الشنقيطية) رباط حَضارى، وعِناق معرفىّ ـ رحلة محمد يحيى ابن أبوه الموسوى اليعقوبى نموذجًا» ـ الوسيط ـ نشرة المعهد الموريتانى فى البحثِ العلمى، نواكشوط، السنة التاسعة ـ رقم (٥)، يناير ١٩٩٦م.

ومع (وصف نُظُم الحياة فى البلادِ الأجنبيةِ)، نرى حالات للتعامُل مع (وصف نُظُم التعليمِ فى البلادِ الأجنبيةِ)، فى مثل:

- محمد عطيّة الأبراشىّ: التربية الإنكليزية، طُبع بالمطبعة العصرية بالقاهرة سنة ١٩٣٦.
- جماعة من علماءِ التربيةِ فى العالمِ العربى: فلسفة تربوية متجدِّدة، لعالَم عربىّ يتجدَّد، دائرة التربية فى الجامعةِ الأميركية فى بيروت، مطابع دار الكشاف، بيروت، ١٩٥٦م.
- جماعة من علماءِ التربيةِ فى العالمِ العربى: محاضرات فى نُظُم التربيةِ فى لبنان وسوريا ومصر والأردن والعراق، إشراف دكتور حبيب كورانى، بيروت، ١٩٥٦م.

وقَد قَامت المنظمات العربية والإسلامية، الدولية والإقليمية، بدور واضح فى هذا المجال، مثل منظمة الأليسكو ALESCO، ومنظمة الإيسيسكو ISESCO، اللتين سبقت الإشارة إليهما فى الفصل السابق[1]، ومكتب التربية العربى لدول الخليج بالرياض، الذى أصدر ـ على سبيل المثال ـ لا الحصر:

(١) ارجع إلى ص ٦٢، ٦٣ من الكتاب.

- التربية فى اليابان المعاصرة، من تأليف إدوارد ر. بوشامب - ترجمة الدكتور محمد عبد العليم مرسى، أصدره المكتب سنة ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م.
- التربية فى ألمانيا الغربية، نزوع نَحْوَ التفوّق والامتياز، من تأليف هانز لينجنز، وباربارا لينجنز، تَرجَمَهُ الدكتور محمد عبد العليم مُرسِى، وأصدره المكتب سنة ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.
- التعليم العالى فى جمهورية ألمانيا الاتحادية، الذى أُلِّف ضمنَ سلسلة (التقاليد الراسخة طريق الانطلاق إلى المستقبل)، وترجمه المكتب ونشره سنة ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

لَقَد جَعَلت هذه المنظمات العربية والإسلامية المعاصرة من أهدافها فَتحَ نافذةٍ عربيةٍ على بعضِ التجاربِ الناجحةِ فى مجالات بعينها، فى خارج الحدود، لَعَلَّ الدول الأعضاء تستفيد منها فى تطوير نفسها، بادئة بالغربِ وما يجرى فيه، ومنتقلة إلى اليابانِ والصين الشعبيةِ والنمور الآسيويةِ، على نَحْوِ مَا نَرى من إصداراتِ مكتبِ التربيةِ العربى لدول الخليج بالرياض، مثل:

- التربيةُ والتنميةُ الإقليمية، الذى أصدره المكتب سنة ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.
- الخدمةُ العامّةُ فى التعليم العالى، الممارسات والأولويّات، تأليف باتريشيا هـ. كروسون، ترجمة المكتب، مراجعة الدكتور محمد الأحمد الرشيد - صدر سنة ١٤٠٧هـ/١٩٨٦م.
- معلمو الغد، تقرير مجموعة هولمز، ترجمة المكتب - صدر سنة ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.
- المعلمون ومواجهة المخدّرات، تأليف جون إدى، وترجمة الدكتور محمد عبدالعليم مرسى.. صدر سنة ١٤١٢هـ / ١٩٩١م.

وكان مفروضًا أن تنتقل التربية المقارنة - فى العالَمِ العربىّ - بعد ذلك - إلى المرحلةِ الثالثةِ من مراحلِ تطوُّرِها، وهى (مرحلة الربط بين نُظُم التعليم ومجتمعاتها)، على الأقلِ بعدَ إنشاء مؤسّسات إعداد المعلم، بدءًا من إنشاءِ

(دار العلوم) بمصر سنة ١٨٧٢م، وحتى إنشاء معهد التربية العالى للمعلمين بمصر أيضًا سنة ١٩٢٩ (كلية التربية جامعة عين شمس حاليًا).. ولكن هذه الانتقالة إلى المرحلة الثالثة تأخرت كثيرًا، فَظَلّ هذا (الربط بين نُظُم التعليم ومجتمعاتها) فى داخل هذه المؤسسات الأكاديمية، ربطًا غير منهجى، وغير مقصود، إلى أن أُنشئ (قسم التربية المقارنة) بكلية التربية جامعة عين شمس سنة ١٩٥٨، منفصلاً بالتربية المقارنة عن قسم (أصول التربية)، فكان إنشاؤه بداية لمولد التخصُّص، ومولد منهج البحث، ومولد الكوادر الأكاديمية التى تسهَر على ذلك كله وتدافع عنه وتحميه، وتدفَع مسيرته إلى الأمام، كَمَا هو الشأنُ فى كل التخصّصات الأكاديمية، غير التربية المقارنة.

ولظروف خاصة بالقسم الوليد فى ذلك الوقت، ولها وجاهتُها الأكاديمية أيضًا، تَمّ ضَمُّ تخصص (الإدارة التعليمية) إلى القسم، الذى صَار - لذلك - يحمل اسم (قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية)، وصَار القسم الوحيد في الكلية، الذّى يمنح درجتين للماجستير، ودرجتين للدكتوره.. إحداهما فى التربية المقارنة، والثانية فى الإدارة التعليمية، وهو ما انتقل من الكلية الأم إلى كليات التربية الإقليمية، المنتشرة فى محافظات مصر وأقاليمها المختلفة، التى انفصل فيها القسم (والتخصُّص) عن قسم أصول التربية، كَمَا حَدَث فى جامعة الزقازيق بدلتا مصر، وفى تربية سوهاج (جامعة أسيوط سابقًا، وجامعة جنوب الوادى حاليًا)، وفى جامعة المنيا بصعيد مصر، وفى جامعة طنطا وفرعها فى كفر الشيخ بدلتاها فى العام الأخير من القرن العشرين.. إضافة إلى كليتى التربية جامعة القاهرة فى الفيوم وبنى سويف.

وَقَد انتقلت فكرة استقلال القسم (والتخصُّص) من كلية التربية الأم بالقاهرة، إلى كليات التربية الإقليمية، حاملاً تناقُضات المنشأ، التى نجد فيها الإدارة التعليمية والمدرسية، تابعة لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، بينما نجد توابع هذه الإدارة وتلك (تخطيط التعليم - اقتصاديات التعليم)، تابعة لقسم أصول التربية، تبعية تاريخ التربية له.. مع أن الأصل فى تاريخ

التعليم على الأقل - أنه جُزء لا يتجزأ من النظام التعليمىّ، الذى هو محْوَر عمل التربية المقارنة، والذى تفضل جامعة حلوان بمصر - مثلاً - أن تطلقه على مقرَّر (التربية المقارنة)، الذى هو أحد مقرّراتها، سواء لطلاب الدرجة الجامعية الأولى، ولطلاب الدراسات العليا جميعًا.

وهذا التناقُض الذى رأيناه فى كلية التربية جامعة عين شمس، وفى كليات التربية الإقليمية، بسبب مولد القِسم (والتخصُّص)، لا نراه فى كلية التربية جامعة الأزهر، التى وُلدت فيها التخصُّصات (والأقسام) ولادة طبيعية، حيث نجد القسم هناك يحمل اسم (قسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة).

وإذا كُنَّا قد تحدّثنا عن مصر، وَمَا جَرَى - ويجرى - للتربية المقارنة بها، فإننا لا بد أن نشير إلى أن للتربية المقارنة، كَمَا هو لعلوم التربية الأخرى، شأنًا آخر فى سائر البلاد العربية، متأثرة بالمنبع الثقافى الذى نبعت منه كليات التربية بها، فَفِى دول الخليج العربى، وفى الأردن مثلاً، لا نرى (أصول التربية) و (التربية المقارنة) و (تاريخ التربية) و (التربية الإسلامية).. أكثر من مقرّرات تربوية، تنتظم كلها تحت مظلات وأسماء أخرى، تسمى بها الدرجة التى تمنح للطالب، مثل (الإدارة التعليمية)، و(تعليم الكبار)، و(التربية الخاصة).

ولا زالت التربية المقارنة - بالنسبة للكثيرين من التربويين فى مصر والعالم العربى - تعنِى دراسة نظام التعليم أو نُظُمه، فى بلدٍ أو أكثر، ممَّا يُعْتَبَر عبئًا على التربية المقارنة، وعلى المتخصّصين فيها جميعا، كما لا تزال التربية المقارنة تعيش (عالة) على مَا يَرِد إلى المتخصّصين فيها من الغرب، «وربَّما لقلّة عدد المتخصّصين فيها فعلاً، وربما للتباعُد بين هؤلاء المتخصّصين، وربَّمَا لعدم تَوَفُّر الإحصاءات الحديثة الدقيقة، والخدمات المكتبية المناسبة، والتسهيلات البحثية الأخرى، ممَّا جَعَل الجهود فيهاجهودًا (فردية)، تَحُول دون قيام (مدرَسة علمية) فى التربية المقارنة.. مصرية أو عربية».

وكُلُّ ذلك أفسحَ المجالَ لدراسات كثيرة، تحمل اسم (الدراسة المقارنة)، دون أن تتصل منهجيًا (بالتربية المقارنة)، لأنها لا تتعدّى وصف نُظُم تعليمية مختلفة، فى بلادٍ مختلفةٍ ، دون ما ربط بينها وبين القوى الثقافية المؤثرة فيها فى تلك البلادِ.. أما (الدراسة المقارنة)، العِلمية أو المنهجية الحقيقية، فقد (تَقَوْقَعت) على أيدى المتخصّصين فيها، فى إطارٍ من الدراساتِ الأكاديمية الجافّة، التى تنفّر باحثى المستقبل منها، أكثر ممَّا تحبّبُهم فيها، وتجعلهم يتحمّلون مشاقها ومتاعبها»[١].. ممَّا فتَح المجالَ لأن يتولّى أمورَها، فى بعضِ الكلياتِ فى مصر، مَن لَم يُعَدُّوا لها، حتى إن مَن يُشرف على الدراسات العليا، ويمنح درجتى الماجستير والدكتوراه فيها، فى بعض الكليات والمعاهد، لَم يُعدّ أكاديميًا حتى لفهمها أو استيعابها، ولَم يكتب - طِيلةَ حياته - كلمة واحدة تتصل بها، من الناحية المنهجية.. ولكنها الثقافة العربية التى نحياها فى هذا الزمان على أيةِ حال، وإن كانت مِثل هذه الثقافة، فى مجالِ العلم والتخصّص العلمى والأكاديمى، كالسرطان، يسرى فى عقلِ الأمةِ، لا يُرَى أثرُه إلاّ بعد فوات الأوان.

ولن تستطيع التربية المقارنة - فى مصر والعالَم العربى - أن تحتلّ منزلَتها الجديرة بها، فى بداياتِ القرنِ الحادى والعشرين، (بفرضها) على العلوم التربويةِ الأخرى، وتوفير ساعات أكثر لتدريسها، لأن قضية أن التربيةَ المقارنة مجرَّد «منهج للفكرِ، ومنهج للبحثِ، ومنهج للتأمل»[٢]، قضية تردُ فى تفكيرِ بعض المتخصّصين فيها أنفسهم.. ولأن العِلم - أى علم - لا ينمو مِن خارجِ المتخصّصين فيه، بل هو ينمو على أكتافِ هؤلاء المتخصّصين أنفسهم، إذا كانوا - حقًا - يؤمنون بأهميته، ويتحمّسون له، ويعملون على تنميته، وعلى اقتحامِ مَجاهِله، واقتحامِ المشكلاتِ به.. ولن

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص ١١٣، ١١٤.

(٢) كلية التربية جامعة عين شمس: مؤتمر التربية والنظام العالمى الجديد، فى الفترة من ٢٠ - ٢٢ يناير ١٩٩٢، الجزء الأول؛ كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٢، ص ١٨٣، من تعقيبِ الأستاذ الدكتور محمد سيف الدين فهمى.

يكون ذلك - فى مجالِ التربيةِ المقارنةِ - إلاّ (بالتجمُّع)، لتزداد الرؤية وضُوحًا، وليشدّ كل واحد أَزْرَ الآخَر، فتكون (مدرسة) أو (مدارس) علمية، ذات هويّة، نحن أكثر حاجة إليها فى مجالِ التربيةِ المقارنة.. هذا المجال الجديد والمفيد جميعًا.

وَقَد قَام قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية فى كليةِ التربيةِ جامعة عين شمس، منذ إنشائه سنة ١٩٥٨ وحتى اليوم، بجهودٍ ضخمةٍ فى هذا المجالِ، إلاّ أن جهوده لَم تتعدّ (تفريخ) الكوادر، من خلالِ ما يمنَحُه من درجاتِ الماچستير والدكتوراه، بدأت بإحدى عشرة درجة ماچستير فقط فى الفترة من ١٩٥١ - ١٩٧٠[(١)]، زاد عددها حتى وصل إلى ٣٢ درجة ماچستير و٩ درجات دكتوراه فى الفترة من ١٩٧١ - ١٩٨٠[(٢)]، ثُم إلى ٥٣ درجة ماچستير و٢٤ درجة دكتوراه فى الفترة من ١٩٨١ - ١٩٨٥[(٣)].. وهكذا.

ولأن هذه (الكوادر) العلمية التى (فرّخهَا) القسم، مُنتَشِرَةً فى كلياتِ التربيةِ المتعددةِ فى مصر، وفى كثيرٍ من الجامعاتِ العربيةِ.. فإنها لا تستطيع أن تَتَجَمَّع بحيث تتحوّل إلى (قوةٍ ضَاربةٍ) بالفعلِ فى الوسَطِ التربوى.. ورغم الوزن النسبىّ المتميّز لبعض خرِّيجى القسم، إلاّ أنه وزن لأفراد، وليس وزنًا لتخصّص أكاديمى، تبرُز - من خلالِه - المدرسةُ المصريةُ أو العربيةِ.. فى التربيةِ المقارنةِ، كتلك المدارس التى فرضت نفسها على الساحة العالمية، فى جنوب شرقى آسيا، وفى أمريكا اللاتينية، حاملة معها إلى العالمِ بصمةَ الزمانِ والمكانِ جميعا، لتفرض احترامَها عليه.. عالمية الوزن، محلية التفكير،

---

(١) الجمعية المصرية للتربية المقارنة الإدارة التعليمية: أخبار التربية المقارنة والإدارة التعليمية، نشرة غير دورية؛ العدد الثانى، يونيو ١٩٩٤، ص ٣٠، ٣١.

(٢) الجمعية المصرية للتربية المقارنة الإدارة التعليمية: أخبار التربية المقارنة والإدارة التعليمية، نشرة غير دورية؛ العدد الخامس، أكتوبر ١٩٩٥، ص ٧ - ١١.

(٣) الجمعية المصرية للتربية المقارنة الإدارة التعليمية: أخبار التربية المقارنة والإدارة التعليمية، نشرة غير دورية، العدد السادس، يونية ١٩٩٦، ص ٤ - ٨.

ثم عالميةَ التأثير ومحليّته أيضًا.. فهذا هو شأن المدارس العلمية، فى كل زمان ومكان.

لَقَدْ آن لهذه (الكوادر) المتناثرة أن (تتجمّع)، لتفكّر سويًا فى مشكلات التعليم، فى مصر وفى العالم العربى، وهى كثيرة كثيرة، ولتكوّن (فِرَقًا بحثية)، تستطيع - مِن خلال تجمُّعها معا - بحسب الاهتمامات والاتجاهات والخلفيات الثقافية والأكاديمية جميعًا - أن تكوّن (رؤى)، و(وجهات نظَر) معينة، تجاه القضايا التى تعرضها، تعكس الواقع الذى تحياه التربية فى بلادنا، وتستجيب لتراثها الثقافى والحضارى جميعًا، ممًّا يشكل بنية (الشخصية العلمية) المستقلّة للتربية المقارنة فى بلادنا، وممًّا يشكل نَواة (مدرَسة علمية) متميّزة لها.. يكون لصوتها فى المجال صداه فى العالَم كله.. لا لتكون مجرّد (ذيل) لمدرسة علمية أخرى، فى الشرق أو فى الغرب.

إن هذه (الكوادر) المتناثرة، هى القادرة وحدها - إذا تجمّعت - على أن تصل التربية - فى بلادنا - بالعالَم المحيط بنا، والذى لا نستطيع أن نتجاهله، وبالأرض التى نعيش عليها، والتى يجب ألا يدور تفكيرنا إلاّ فيها.. قُدرتَها على أن تربط بين سائر العلوم التربوية التى تبَاعدت حتى تناثرت، لتجعَلها - جميعًا - تصبّ فى بوتقة واحدة، هى بوتقة الأرض - والثقافة - التى يُفرض فيها أن تكون فى خدمتها.. وقُدرتها - وبالتالى - على أن تحوّل مقولة أن (التربية المقارنة هى علم العلوم التربوية) - على أرض الواقع الأكاديمىّ - إلى فِعل يتحرك على أرض هذا الواقع الأكاديمىّ، فلا يَبقَى مجرد شعار يرفعه أهلُ التربية المقارنة، فيفرّقون به أكثر مما يجمّعون.

وهذه (الكوادر) الأكاديمية المتناثرة - فى مجال التربيةِ المقارنة - هى القادرة - وحدَها - بالتالى - على أن تصل التربية العربية اليوم، بمّا كان لها بالأمس، مِن سيادة ومِن قيادة، ومِن قُدرة على الاقتحام، ومن صيانة للأمة مِن الجمود والتخلّف، صيانتَها من الانحراف عن خطّها العامّ.. فقُدرتها على أن تصل الفكرَ المعاصر فى مجالِ التربيةِ المقارنةِ، برائدها الكبير، السبّاق إليها، عبد الرحمن بن خلدون، وعلى أن تساهم - مع غيرها من المدارسِ

العلمية العربية - فى مجالات التخصّص المختلفة - فى إعلاء الراية، ووصل الحاضر بالماضى، والانطلاق منه نَحوَ المستقبل، الذى أثبتت التجارب العربية المعاصرة الكثيرة، أننا قَدْ ضَلَلنا كثيرًا - بالفعل - الطريقَ إليه، حتى صار حالُنا هو ما نحياه اليوم ونتجرّع مَرارَته.. هوانًا على النفسِ وعلى الغير جميعًا، لا يفرح لنا حبيب، إن كَان لنا فى العالم اليوم - بالفعل - حبيبٌ، ولا يشقَى بنا عدو، رغم كثرة الأعداء من حولنا والعدوات.

ومنذ بداية عقد الثمانينات من القرنِ العشرين، وهذه (الكوادر) تحاول - بالفعل - أن تتجمّع، لَم يعطلّ مسيرةَ تجمّعها هذا سوى القوانين المنظّمة للتجمّعات فى حياة المصريين، التى كان ينتظمها جميعًا القانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٦٤، الذى يَعتبر «كل جمعية تنشأ مخالفة للنظام العامِّ أو للآداب، أو لسبَب أو لغرض غير مشروع، أو يكون الغرض منها المساس بسلامة الجمهورية، أو بشكل الحكومة الجمهوريّ، أو نظامها الاجتماعيّ.. تكون باطلة»[١].

ويحدد القانون المذكور تبعيّة (الجمعيات) - بما فيها الجمعيات العِلمية - لوزارة الشئون الاجتماعية، حيث ينصّ على أنه «لوزير الشئون الاجتماعية - بناء على طلَب الجمعية - أن يندب من يختاره من موظفى الوزارة، لتقديم المعاونة لأداء رسالتها، وللمدّة التى يحدّدها»[٢].

وَقَد حَدَّد القانون رقم ٩٣٢ لسنة ١٩٦٦ «الميادين الرئيسية التى تعمَل فيها الجمعيات والمؤسّسات الخاصة، على الوجه الآتى:

---

(١) قرار رئيس جمهورية مصر العربية، بالقانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٦٤، بشأن الجمعيات والمؤسّسات الخاصة، مادة (٢)، من الفصل الأول، من الباب الأول، من الكتاب الأول، نقلاً عن:
جمهورية مصر العربية: قانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٦٤، بشأن الجمعيات والمؤسسات الخاصة، ولائحته التنفيذية، الصادرة بقرار رئيس الجمهورية رقم ٩٣٢ لسنة ١٩٦٦؛ الطبعة الثامنة، إعداد ومراجعة الإدارة العامة للشئون القانونية بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٩٦، ص٥.

(٢) المرجع السابق، مادة (٢١) مكرر، ص ١٢.

١ـ رعاية الطفولة أو الأمومة.
٢ـ رعاية الأسرة.
٣ـ المساعدات الاجتماعية.
٤ـ رعاية الشيخوخة.
٥ـ رعاية الفئات الخاصّة والمعوقين.
٦ـ الخدمات الثقافية والعلمية والدينية.
٧ـ تنمية المجتمعات المحلّيّة.
٨ـ ميدان الإدارة والتنظيم.
٩ـ ميدان رعاية المسجونين.
١٠ـ ميدان تنظيم الأسرة.
١١ـ ميدان الصداقة بين شعوب الجمهورية العربية المتحدة والشعوب الصديقة.
١٢ـ ميدان أصحاب المعاشات»[١].

وَقَد صَدَر قرارُ وزير الشئون الاجتماعية رقم ٢٢٢ لسنة ١٩٨٠، بإضافة النشاط الأدبى إلى ميادين عمل الجمعيات والمؤسّسات الخاصة، كَمَا أن ميدان أصحاب المعاشات كَان قَد صَدر به قرار وزير الشئون الاجتماعية رقم ٧٥ لسنة ١٩٨٤[٢]، وأن «البنود من ٨ ـ ١١ مضافة بقرارِ وزير الشئون الاجتماعية رقم ١٢ لسنة ١٩٦٨م»[٣].

وأخيرًا، صَدَر القانون رقم ١٥٣ لسنة ١٩٩٩م، وقرار وزيرة الشئون الاجتماعية رقم ٢٤٢ لسنة ١٩٩٩م، باللائحة التنفيذية له، وفى ضوئهِمَا تَمّ توفيقُ أوضاع الجمعية بتاريخ ٦/٣/٢٠٠٠م، ثمّ أعيد توفيقها بعد ذلك بعامين إثر صدور القانون ٨٤ لسنة ٢٠٠٢، دون تغيير إلا بزيادة أعضاء مجلس إدارة الجمعية إلى تسعة أعضاء، يُنتخبون من بين الأعضاء العاملين، بدلاً من سبعة ـ كما سبق.

---

(١) قرار رئيس الجمهورية رقم ٩٣٢ لسنة ١٩٦٦، باللائحة التنفيذية لقانون الجمعيات والمؤسّسات الخاصة، مادة (١)، بالمرجع السابق، ص ٤٦.
(٢) المرجع السابق، ص ٤٧، من الهامش رقم (٢).
(٣) المرجع السابق، ص ٤٧، هامش رقم (١).

وإذا كانت جمعية يمكن أن تجمع (الكوادر) المهتمّة بتخصّص كالتربية المقارنة، يمكن أن تتدرج تحت الميدان السادس من هذه الميادين (الخدمات الثقافية والعلمية والدينية).. فإن القوانينَ المنظمة لعمل الجمعيات عمومًا، تقف حجر عثرة فى سبيل (لَمّ شَمْل) هذه (الكوادر)، حيث تتناثر هذه (الكوادر) فى كليات التربية فى مصر والعالَم العربى، على اتساعه، وحيث ينص القانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٦٤ على أنه - عند الرغبة فى إشهار أية جمعية - «يجب أن يُذكر اسم الجمعية، وعنوان مقرّها، ورقم شَهرها، ونطاق عَملها الجغرافىّ، فى جميع دفاترهَا وسجلاتها ومطبوعاتهَا»[١]، ممّا يعنى أن «خدمة البيئة المحلية»، هى محور تفكير وزارة الشئون الاجتماعية فيما يتصل بهذه الجمعيات، حيث «لا يجوز للجمعية - بغير موافقة الجهة الإدارية المختصّة - أن تباشر نشاطها خارج نطاق المحافظة التى بها مقرّها الرئيسى، إلاّ عن طريق فروع، تُنشأ وتُشهر، طبقًا لأحكام هذا القانون»[٢].

إن المكان الطبيعى الذى يمكن أن تُشهَر فيه الجمعيات العلمية، هو وزارة البحث العلمى مثلاً، فهى الوزارة التى تستطيع أن تستوعب عمل هذه الجمعيات، فتكون عونًا لها، ولكن تبعيّتَها - فى مصر - لوزارة الشئون الاجتماعية، جعلها تُعاملها كما تعامل جمعيات دفن الموتى، و(رعاية الأسرة) (الميدان الثانى)، و(المساعدات الاجتماعية) (الميدان الثالث)، و(رعاية الشيخوخة) (الميدان الرابع).. وغيرها من الميادين، ممّا عَطّل جهد هذه (الكوادر) عشر سنوات كاملة، حين قَيَّض الله لهذه (الكوادر) من أهل الشئون الاجتماعية مَنْ فَهِمَ (معنى الجمعية العلمية)، وطبيعة عملها، والأهداف من إنشائها، وأنّها - فى ذلك كله - شىءٌ مختلف عن سائر الجمعيات التى يتحدث عنها القانون رقم (٣٢) لسنة ١٩٦٤، ولائحته التنفيذية والقوانين المعدّلة له.

(١) قرار رئيس جمهورية مصر العربية بالقانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٦٤، مادة (٢٢)، بالمرجع السابق، ص ١٢.
(٢) المرجع السابق، مادة (٢٦)، ص ١٣.

ثم جاءت مشكلة المكان، وكانت الموافقة المبدئية على الإشهار قد فاجأت هذه (الكوادر)، فلم تتمكن من تدبير المكان، وفكّرت فى أن تتخذ من إحدى الحجرات المخصّصة لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس مقراً مؤقتاً لها.. صار بعد ذلك مقرّها الدائم، ولم يتردّد عميدُ الكلية لحظة واحدة فى تخصيص الحجرة رقم ١٤٠ للجمعية، وتمّ - فى نفس اليوم (الأحد ١٩/٤/١٩٩١) - كتابة عقد تأسيس الجمعية، من سبعة عشر عضواً كانوا موجودين بالقسم وقت ورود النبأ السعيد، تلاه - فى يوم الأحد ٦/٥/١٩٩١ - اجتماع مجلس الإدارة الأول، برئاسة أكبر الأعضاء سناً - وكان الأستاذ الدكتور محمد قدرى لطفى - يرحمُه الله - حيث تمّ انتخاب أعضاء مجلس الإدارة السبعة[1].. وحيث تمّ إشهار الجمعية بعد ذلك، تحت رقم ٣٨١٥ بتاريخ ٢٦/٨/١٩٩١، تحت اسم (**الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية**)، وميدان عَملها (**الخِدمات الثقافية والعِلمية**)، ونطاق عملها الجغرافى (**محافظة القاهرة**)، وملخّص أغراضها كما هو مسجّل فى قرار إشهارها:

«١- دراسة نُظُم التعليم فى دولِ العالَم وإدارتِها، وإبراز ما يمكن الإفادة به منها فى مصر.

٢- دراسة نظام التعليم المصرىّ ومنظوماته الفرعية ومُشكلاته.

٣- عقد ندوات ومؤتمرات عِلمية، فى مجالاتِ التربيةِ المقارنةِ والإدارةِ التعليمية.

٤- إصدار دوريّات علمية، فى مجالات التربية المقارنة والإدارة التعليمية.

٥- إيجاد قنوات اتصال بين المتخصّصين فى التربيةِ المقارنةِ والإدارةِ التعليمية، وإنتاجهم العلمىّ، وكل من المؤسّساتِ التربوية والتعليمية فى مصرِ والبلادِ العربيةِ والأجنبيةِ، المهتمّة بالتربيةِ المقارنةِ والإدارةِ التعليمية، ومجالاتِ كلٍّ منها، بعد موافقة الجهات الإدارية المختصّة.

---

(١) تحول العدد إلى تسعة فى آخر توفيق لأوضاع الجمعية.

٦- إجراء البحوث العلمية فى مجالاتِ التربية المقارنة والإدارة التعليمية.

٧- تقديم خدِمات استشارية للمؤسَّساتِ التعليميةِ والتربويةِ فى مصر.

٨- مساعدة الناشئين فى مجالاتِ التربيةِ المقارنةِ والإدارةِ التعليميةِ وتشجيعهم»[١].

وَظَنّ أعضاء مجلس الإدارة الأول للجمعية - الذى انتُخب فى فترةِ التأسيسِ تلك - أن باب العمل قد صَار مفتوحًا أمامهم، ففكروا فى موضوعٍ كَان يشغَل الناس جميعا فى ذلك الوقتِ، ليكون موضوعًا لمؤتمرٍ يبدأ به نشاط الجمعية، وهو موضوع انهيار الاتحادِ السوفيتّىّ السابق، وتفكُّك عُرَى المعسكر الشيوعى.. بسرعة، وعلى غير توَقّع.. ثم ما تلا ذلك - فى منطِقتِنا - من غزو العراقِ للكويتِ، ومَا سُمّى بحربِ الخليجِ الثانيةِ، التى لا نزال نعيش مأساتها، وتوابع هذه المأساة حتى اليوم.

وتُرجم تفكير أعضاء الجمعية فى الموضوع، إلى ورقة عمل، لَم يكن ينقصها سوى أن تُرسل إلى الجهاتِ التى يهمّها أمر المؤتمر، وفى مقدّمتها كليات التربية فى مصر والعالمِ العربى بطبيعةِ الحال. ولما كان هذا الخطاب يجب أن يصدر عن (جهة)، وكانت الجمعية لم تصل بعدُ الموافقة على إشهارهَا، فَقَد تَمّ دفع الفكرة بكاملها إلى كليةِ التربيةِ جامعةِ عين شمس، لترى الترحيب الجديرَ بها من مجلس كليتها، ومن مجلسِ الجامعةِ، ولينعقد مؤتمر (التربية والنظام العالَمىّ الجديد)، تحت مظلة الكلية، فى الفترةِ من ٢٠ - ٢٢ يناير ١٩٩٢، رغم وصول قرار الإشهار فى أثناء الإعداد للمؤتمر.. ممّا جعَل الجمعية تُسقطُه من قائمةِ مؤتمراتِها، رغم قيام الجمعية - بالفعل - بكل شىءٍ تَمّ فيه.

وعَكَسَ المؤتمر إمكانيات الجمعية الوليدة - العلمية والخُلقية والتنظيمية جميعًا - مثلما عكس إمكانية فعل التربويين إذا تجمّعوا، وإذا ما

(١) محافظة القاهرة: قرار بشهر الجمعيةِ المصريةِ للتربيةِ المقارنةِ والإدارةِ التعليميةِ، رقم ٣٨١٥ بتاريخ ١٩٨١/٨/٢٦، الإدارة الاجتماعية بمصر الجديدة، قسم النشاط الأهلى.

فتح أحدُهم صدره للآخَر، ليسمعه، وليتناقش معه، وليحاوره.. فتلك هى الثمرة التى يمكن أن تُجنى من أمثالِ هذه المؤتمراتِ، إذا أُخِذ الأمر مأخذ الجدّ.

وَقَد أُخِذ الأمرُ ـ بالفعل ـ مأخذ الجدّ، فكان للمؤتمر سبقه، وكان له صداه، لا فى أوساط أهل التربية المقارنة وحدَهم، ولكن فى أوساطِ التربويين فى العالَمِ العربى جمعيا، ممَّا حَفَز الجمعية إلى نقل ما دار فيه من حوار ونقاش، من الأشرطة إلى الورقِ.. ومِمَّا حفزها أيضًا إلى أن تكون تلك سُنَّةً تَسْتَنُّها فى مؤتمراتها التالية، التى اختير لبداية كل مؤتمر منها أن تكون يوم السبت ـ بداية الأسبوع الرابع من يناير من كلِّ عام.

كان مؤتمر فترة التأسيس تلك عن (**التربية والنظام العالمىّ الجديد**)، ثم كان المؤتمر الأول ـ بعد إشهار الجمعية ـ عن (**كليات التربية فى الوطنِ العربى فى عالمَ متغيرٍ**)، وكان المؤتمر الثالث عن (**إرادة التغيير فى التربية وإدارته فى الوطنِ العربى**)، وكان المؤتمر الرابع عن (**نُظُم التعليم وعالم العمل**)، وكان المؤتمر الخامس عن (**أخلاقيات الإدارة التعليمية**)، وكان المؤتمر السادس عن (**تَجارب معاصرة، فى التربيةِ والتنميةِ**) وكان المؤتمر السابع عن (**الإدارة الجامعية فى الوطن العربى**).. ثم كان المؤتمر الثامن، الذى ودَّعت به الجمعية القرن العشرين، عن (**التربية والتعدّدية الثقافية، مع مطلع الألفية الثالثة**)، وكان المؤتمر التاسع ـ الأول فى القرن الحادى والعشرين ـ عن (**الإدارة التعليمية فى الوطن العربى فى عصر المعلومات**)، وكان المؤتمر العاشر عن (**الجامعة وقضايا المجتمع العربى فى عصر المعلومات**)، وكان المؤتمر الحادى عشر عن (**نُظُم تقويم الأداء المدرسى فى عصر المعلومات**)، وكان المؤتمر الثاني عشر عن (**التعليم غير النظامى فى القرن الحادِى والعشرين**).

ولأن المؤتمر التى أنهت به الجمعية القرن العشرين كان يدور حول موضوع من موضوعات التربية المقارنة، فإن المؤتمر الذى افتتحت به الجمعية القرن الحادى والعشرين كان حول موضوع من موضوعات الإدارة

التعليمية، فقد تعودت الجمعية - منذ مؤتمرهاقبل الأول - على أن يدور مؤتمر من مؤتمراتها حول همّ من هموم التربية المقارنة، وعلى أن يدور المؤتمر الذى يليه همّ من هموم الإدارة التعليمية.

ومع المؤتمر السنوى الذى نجح فى تجميع التربويين وغير التربويين على السواء، فى بداية الأسبوع الرابع من يناير كل عام لمدة ثلاثة أيام، اختصرت فى يومين مؤخرًا.. كان هناك لقاء شهرى للراغبين من أعضائها، يُعقد مساء الأحد الثانى من كلّ شهر، لمناقشة القضايا التربوية الساخنة، أو الشاغلة.. ثم كان إصدار سلسلة من الكتب تهمّ أهل التخصُّصين، تحمل اسم (**مكتبة التربية المقارنة والإدارة التعليمية**)، صدر منها كتاب (**نحوَ علم للإدارة التعليمية المقارنة**)[1]، فى سنة ١٩٩٣، ثم كتاب (**كليات التربية، الأوضاع والتطلعات**)[2]، ثم كتاب (**إدارة التعليم فى الوطن العربى**)[3]، ثم كتاب (**الإدارة الجامعية فى الوطن العربى**)[4]، ثم كتاب (**التربية والتعددية الثقافية فى الألفية الثالثة**)[5].

ثُم ظَل أمل أعضاء الجمعية والمشاركين فى نشاطها معلّقًا بإصدار (مجلة) تحمل اسم الجمعية، وتنشر فكرها، والدراسات التى تعبّر عن فكرها ورؤاها، وتنشر هذا الفكر، وكان اختيار اسم (**التربية**) اسمًا لها.. وصدر العدد الأول منها فى يناير ١٩٩٨، وصدر العدد الثانى فى مايو ١٩٩٨، وصدر العدد الثالث فى فبراير ٢٠٠٠م.. واستمرت أعداد المجلة فى الصدور، حاملة صدى طيّبًا بحمد

(١) الكتاب ألفه الدكتور أحمد حجى، وقدم له الدكتور عبد الغنى عبود، ونشرته دار النهضة العربية بالقاهرة، سنة ١٩٩٣.

(٢) هو أعمال المؤتمر الأول من مؤتمرات الجمعية (يناير ١٩٩٣).. حَرَرَه الدكتور عبد الغنى عبود، وقدم له الدكتور أحمد حجى، ونشرته مكتبة النهضة المصرية، ودار النهضة العربية بالقاهرة، سنة ١٩٩٤.

(٣) هو أعمال المؤتمر الثانى من مؤتمرات الجمعية (يناير ١٩٩٤)، وحرره الدكتور عبد الغنى عبود، وقدم له الدكتور حامد عمار، ونشرته دار الفكر العربى بالقاهرة سنة ١٩٩٥.

(٤) هو أعمال المؤتمر السابع للجمعية (يناير ١٩٩٩).. حرره الدكتور عبد الغنى عبود، وقدّم له الدكتور جابر عبد الحميد، ونشرته دار الفكر العربى بالقاهرة، سنة ٢٠٠١.

(٥) هو أعمال المؤتمر الثامن للجمعية (يناير ٢٠٠٠)، حرره الدكتور عبد الغنى عبود، وقدم له الدكتور حامد عمار، ونشرته دار الفكر العربى بالقاهرة سنة ٢٠٠٢.

الله، حتى بلغت ـ ساعة كتابة هذه السطور ـ سنتها السادسة، وحيث صدر العدد الثامن، فى يناير ٢٠٠٣، وصدر العدد التاسع فى يونيه ٢٠٠٣، ثم صدر العدد العاشر فى ديسمبر ٢٠٠٣، مما يعكس زيادة الطلب على النشر فى المجلة.

وكان قَد تَم الاتفاق مع دار الفكر العربى بالقاهرة، على أن تَتَولّى نشر مطبوعات الجمعية جميعًا، بدءًا من عام ١٩٩٦، وعلى أن تخصّص جزءًا من معرضها بشارع عباس العقاد بمدينة نصر بالقاهرة، ليتمّ فيه عرض هذه المطبوعات.

وأمام هذا النشاط، كان منطقيًا أن يبدأ عدد أعضاء الجمعية بـ ١٢٣ عضوًا سنة ١٩٩٢م، وأن يرتفع عددهم إلى ١٤٤ عضوًا سنة ١٩٩٣م، ثم إلى ١٥٨ عضوًا سنة ١٩٩٤.. وأنه يستمر العدد فى الزيادة، حتى يصل إلى ٣١٧ عضوًا سنة ٢٠٠٠م، منهم ٧٦ عضوًا عاملاً[١]، و٢٤١ عضوًا منتسبًا[٢]، إضافة إلى اثنين من أعضاء الشرف[٣].

---

(١) ينتمى إلى الجمعية أعضاء كثيرون من تخصصات أصول التربية والمناهج، وعلم النفس، إضافة إلى كليات التجارة والتربية الرياضية والهندسة وغيرها . . حيث يحرص كل من يشارك فى أى نشاط للجمعية، على الانضمام إليها، وعلى أن يواظب على حضور لقاءاتها ومؤتمراتها، وقراءة ما يصدر عنها، مما خشى مجلس إدارة الجمعية ـ معه ـ أن يتمّ تشكيل مجلس الإدارة على نحو يتجه معه النشاط إلى خارج نطاق عمل الجمعية. كما أن بالجمعية عشرات من طلاب البحث، بدءاً من طلاب الدبلوم العام والدبلوم المهنى والدبلوم الخاص، فضلاً عن طلاب الماجستير والدكتوراه، فى كليات تربية مختلفة، فى مصر وخارجها على السواء.

(٢) ينتمى إلى الجمعية أعضاء كثيرون من خارج مصر، من السعودية واليمن وسلطنة عمان والسودان والجماهيرية العربية الليبية والإمارات العربية المتحدة، وقطر، والبحرين، يحرّم قانون الجمعيات فى مصر، أن يكونوا من بين الأعضاء العاملين، حيث تنص المادة الثالثة والعشرون من القانون ٣٢ لسنة ١٩٦٤، مثلاً ـ فيما تنصّ عليه ـ على أنه «لا يجوز لأية جمعية أن تحصل على أموال من شخص أجنبى، أو جهة أجنبية، ولا أن ترسل شيئًا مما ذكر إلى أشخاص أو منظمات فى الخارج، إلا بإذن من الجهة الإدارية المختصة . . وذلك فيماعدا المبالغ الخاصة بثمن الكتُب والنشرات والمجلات العلمية والفنية».

(٣) عضو الشرف هو الحاصل على درجة الدكتوراه فى غير التربية المقارنة أو الإدارة التعليمية، على أن يكون متميزاً فى مجاله، مما يعتبر مجلس إدارة الجمعية تكريمه بهذه العضوية، تكريمًا للجمعية كذلك.

الباب الثانى
الشخصية القومية والتربية والألفية الثالثة

يمكن أن نسمّى القرن العشرين (قرن التناقضات)، فالبشرية تتّجه ـ منذ بداياته ـ نحو العالَمية، بفعل التقدّم العلمىّ، ولكن الناس كلما زاد اتجاهُهم ـ فى أقطاره المختلفة ـ نحو العالمية، زاد اتجاهُهم فى الاتجاه المضادّ نَحو المحلية والقومية، والمنصرية أحيانًا، و«كان بعضهم» ـ فيما تراه اليونسكو ـ «يأمل فى العثور ـ عند تجديد التقاليد أو العودة إليها ـ على إجابات لبحثهم القلق، وما إن نَزَعُوا عن أنفسهم قيود الماضى القريب، حتى وصلوا إلى الأساس الثقافىّ، بحثًا وراء الجذور. وكان هذا يعنى ـ فى نظر البعض ـ رجعة إلى الدين»، كَمَا «تضمّن البحث عن الجذور لدى آخرين ارتياد الثقافة الشعبية».. «وفىَ بعض الأحيان أعادوا تأويل الأساطير جُملة وتفصيلاً، فى أساليب جدّدت الماضى وفسّرت الحاضر، فى وقتٍ معًا»[١].. حتى إنه ـ خلال القرن العشرين ـ «أعادت شعوب آسيا والشرق الأوسط، تأكيد تقاليد ثقافاتها القديمة، وربَطتها ـ بطريقةٍ أو أخرى ـ بالتيّارات الثقافية فى العصر الحديث، وتراوحت العمَلية من مجردِ التعلّق بالتقاليد إلى حدّ الثورةِ، وانطوت على كلٍّ مِنْ بعْث الأرثوذكسية (العقيدة الصحيحة)، وإصلاح الدين، وجاءت بإحساس بالتاريخ ونهضة فى الفنون»[٢].

وإذا كان هذا التناقُض فى المشاعرِ قد بدأ يظهَر مع بدايات القرن العشرين، فإنه قد بلغ ذروته فى نهاياته، حيث زاد إحساس الناس على أنفسِهم بالخطرِ ـ كَمَا يَبدو ـ من هذا النظامِ العالَمى، الذى لم تتعدّ الجدّة

---

(١) اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو: **تاريخ البشرية**، المجلد السادس، القرن العشرون، التطوّر العلمى والثقافى، الجزء الثانى، ٣، التعبير (مرجع سابق)، ص ٤١، ٤٢.

(٢) اللجنة الدّولية بإشراف منظمة اليونسكو: **تاريخ البشرية**، المجلد السادس، القرن العشرون، التطوّر العلمى والثقافى، الجزء الثانى، ٢، صورة الذات، وتطلّعات شعوب العالم ـ الترجمة والمراجعة عثمان نُويه وآخران؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٨٧.

فيه «أن تتجمّع أوروبا على طريق هذا النظام، فى الوقت الذى يتفتّت فيه الاتحاد السوفيتىّ على سبيل المثال، لنرى الخطأ المحتمل الذى يشيع بيننا، من أن هذا النظام العالمى الجديد نظام يتعدّى القوميات الضيقة، إلى أفق إنسانىّ أرحَب، ويتعدى الثقافة المحلية العتيقة، إلى ثقافة عالمية رحبة»[١].. ممّا جعل كلّ شعب من شعوب العالم يُهرَع إلى مَا أوصى به مؤتمر (التربية والنظام العالمى الجديد) - منذ بدايات هذا النظام - إلى «انتهاج سياسات تربوية وطَنية ومستقلّة، تُبعِد أى هيمنة خارجية على عمّليات إصلاح التعليم وتطويره، سياسة وتخطيطًا ومناهج وغيرها، فى ضوءِ المتغيّراتِ الدوليةِ والتقدّم العلمىّ والتقنى»[٢].

لَقَد بدأ هذا النظام بتَجمُّع غربى - رأسمالى - تَمَكَّنَ - بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية - من تفكيك أوصال الاتحادِ السوفيتىّ السابق، ثم اتجه - بعد هذا التفكيك - إلى تفكيك أيّة أوصال تتجمّع، حتى فى الغربِ ذاته، بهدف تحقيق الهيمَنة الأمريكيةِ على العالَم، مِمّا رَفَع مِن شأن «الحركة الأصولية العالَمية، التى يمكن اعتبارُها (ردّ فِعل طبيعيًا، لما سمُّوه النظام العالمى الجديد)، أحسّت شعوب الأرض كلها بالهوانِ أمامه، فَلَم يرضَ شعب منها بأن يفقد هويّته الثقافية، أمام الثقافة التى أرادت أن تكون سيدة الثقافات، مع أنها هى ذاتها ثقافة (هجين)، لا تزال جذورُها فى أرضِها سطحية، لَم تترسّخ بعد»[٣].. بدليل ما يحدث على أرضِها أيضًا، من تطرّف وإرهاب، مرجعُهما أن كل ثقافة من ثقافاته المتعدّدة، ترفض معايشة سائر الثقافات التى ألِفَت أن تعيش معها، منذ إنشاء الولايات المتحدة الأمريكية منذ حوالى قرنين من الزمان.

---

(١) كلية التربية جامعة عين شمس، مؤتمر التربية والنظام العالمى الجديد (مرجع سابق)، ص١١ (من كلمة الأستاذ الدكتور عبد الغنى عبود، مقرر المؤتمر، فى الجلسة الافتتاحية).

(٢) المرجع السابق، ص١٩٦ (التوصية الثامنة من توصيات المؤتمر).

(٣) دكتور عبد الغنى عبود: «تعريب العرَب، وتعريب العلوم»، المؤتمر السنوى الثانى لتعريب العلوم، جامعة الأزهر، بالاشتراك مع الجمعية المصرية لتعريف العلوم؛ مركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامى، القاهرة، ٢٠، ٢١ مارس ١٩٩٦، ص٦، ٧.

وهكذا، يكون البحث عن ملامح الشخصية القومية، أو الأيديولوچيا، المؤثرة فى نظام التعليم فى أىّ بلدٍ، فى إطارِ (القوى الثقافية) التقليديةِ - التاريخيةِ والجغرافيةِ والاقتصاديةِ والسياسيةِ والدينيةِ - وحدَهَا - أمرًا مستحيلاً، بدون إدخال هذا المتغيّر الجديد الّذى طرأ على العالَم، وهو هذه الهيمَنة الأمريكية، التى بدأت متخفّية وراء هذا (النظام العالمىّ الجديد)، ثم سرعان ما كشفت عن نفسها، فى وقاحة وبجاحة أيضًا.. حتى صارت منافِسًا خطيرًا - فى التأثير على نُظُمِ التعليمِ - للقوى الثقافية التقليدية.

ومن أجلِ ذلك، كان من المفيد تقسيم هذا الباب - لأول مرة فى معالجته فى كتُب التربية المقارنة - إلى فصلين، أولُهما عن هذه القوى الثقافية التقليدية.. والثانى عن هذا النظام العالَمىّ الجديد.

الفصل الرابع
القوى الثقافية والتربية

تقديم:

رأينا ـ عند حديثنا عن (تعريف التربية المقارنة) ـ فى الفصل الأوّل ـ أن مدارَها هو (الأيديولوچيا)، أو (الشخصية القومية)، التى تقف وراء نُظُم التعليم، وتؤثر فيها[١].. وأنه حول هذه (الأيديولوچيا)، أو (الشخصية القومية)، وتسليط الضوء عليها، دارت جهود العلماء والباحثين فى التربيةِ المقارنةِ فى العصر الحديث، ودارت جهود ابن خلدون قبل ذلك بحوالى ستة قرون.

وتُعرُّف الشخصية ـ بالنسبة للفرد ـ بأنها هى «جُملة الصفات، الجسمية والعقلية والمِزَاجية والاجتماعية والخُلقية، التى تميّز الشخص عن غيره تمييزًا واضحًا»[٢].. وهى تشمَل هذه الصفات، «فى حالة تفاعُلها بعضها مع بعض، وتكاملها فى شخص معين، يعيش فى بيئةٍ اجتماعيةٍ معينةٍ»[٣].

أو هى ـ بعبارة أخرى ـ «(الأسلوب) النفسىّ للفرد، أو الأُسُس الأكثر

---

(١) ارجع إلى ص ٦٤ ـ ٦٦ وما بعدها من الكتاب.

(٢) دكتور أحمد عزت راجح: أصول علم النفس؛ الطبعة الخامسة، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦١، ص٤٦٩.

(٣) الدكتور يوسف مراد: مبادئ علم النفس العامّ، من (منشورات جماعة علم النفس التكاملى)؛ الطبعة الرابعة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٢، ص٣٦٣.

اتساقًا واطرادًا، التى تعتمد عليها استجاباته لمواقف الحياة»، مما يُعطى «الفرصة للتنبؤ باستجاباتنا فى ظروف معيّنة.. وبالطبع، ففى بعض الحالات»، «قد تكون اللاتنبؤية فى ذاتها، سمةً من سمات شخصية الفرد»(١).

وَمَا قيل عن (الشخصية الفردية) يمكن أن يُقال عن (الشخصية القومية)، فهى ـ أيضًا ـ (أسلوب الحياة)، الذى يتميز به مجتمع ما عن غيره من المجتمعات.. وَقَدْ تكون اللاتنبؤية ـ أيضًا ـ سمة من سمات تلك الشخصية، كَمَا هو الحال فى بلاد العالَم الثالث اليوم ـ على نحو ما سنرى عند الحديث عن العامل التاريخى، فى نهاية الفصل(٢).

وإذا كانت «شخصية الكبار تشكِّلها ـ إلى حدٍّ مَا ـ الخبراتُ التى يتعرّضون لها فى الطفولة، وحيث إن هذه الخبرات تختلف من ثقافة لأخرى، فقد ظهر المفهوم النسبىّ: أن كل مجتمع يُسهم فى صناعة نمط الشخصية الخاصّ به»(٣).. فإن الأمر ـ كذلك ـ أيضًا بالنسبة (للشخصية القومية).. فهى وليدة ضغوط كثيرة.. سياسية واقتصادية وجغرافية ودينية وتاريخية، وغيرها، يصطلح العلماء على تسميتها (بالقوَى الثقافية) ـ موضوع هذاالفصل الرابع.. وهذه الضغوط هى التى تخلق (تلك الشخصية القومية)، وتحدِّد ملامحهَا، ومن خلالها تؤثر فى نُظُم التعليم.

ويزداد تأثير هذه الضغوط ـ أو القُوَى الثقافية ـ على نُظُم التعليم، فى بدايات القرن الحادى والعشرين، رغم (النظام العالَمىّ الجديد).. بل لعلها تزيد بفعله، كردّ فعل له، كَمَا سَبَق فى تقديم هذا الباب ـ الثانى(٤).

---

(١) س. ر. ب. جويس: «العقاقير والشخصية»، الفصل الرابع عشر من: آفاق جديدة فى علم النفس، أشرف على تأليفه ب. م. فوس، ترجمه دكتور فؤاد أبو حطب؛ عالَم الكُتب، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٣١١.

(٢) ارجع إلى ص ٢٣٠ ـ ٢٣٢ من الكتاب.

(٣) د. برايس ـ وليامز: «الدراسات الثقافية المقارنة»، الفصل الحادى والعشرون من: آفاق جديدة فى علم النفس، أشرف على تأليفه ب. م. فوس، ترجمه دكتور فؤاد أبو حطب؛ عالَم الكُتب، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٤٦٨.

(٤) ارجع إلى ص ١٣٧، ١٣٨ من الكتاب.

ومِمَّا يَلفت النظر - فى هذا المجال - أن نيقولا هانز N. Hans يقسِّم هذه القُوَى - أو العوامل - الثقافية المؤثرة فى نُظُم التعليم، إلى ثلاثِ مجموعاتٍ من العوامل، هى: مجموعةِ العواملِ الطبيعيةِ، ومجوعة العوامل الدينية، ومجموعة العوامل الدنيوية.. وهو تقسيم قريب من ذلك التقسيم الذى قسَّمه ابن خلدون لها فى (المقدمة)، التى سبقت الإشارة إلى فصولِها فى الفصلِ السابق[١].

ويقصد هانز بالعوامل الدنيوية، العواملَ التى تتصل بالحركاتِ الإنسانية.. أىْ التى تَوصَّلَ إليها الإنسانُ بنفسه، لإصلاح عالَمِه، ونظام حياته فيه.. وقَدْ اختار منها الحركات: الإنسانية، والاشتراكية، والقومية، والديموقراطية.

أمّا العامل التاريخى مثلاً، فهو منتشر هنا وهناك فيما يكتبه عن بقيّة العوامل، وإن كان يُسهب فى الحديثِ عنه، عند حديثه عن مجموعة العوامل الدنيوية، ومجموعة العوامل الدينية.

ورغم أن هانز يبدو - للوهلة الأُولَى - كَمَا لَو كَان قَد أحاط (بالشخصيةِ القومية)، ابتداء من أعماق نفسها (العوامل الدينية)، إلى العالَمِ المُحيط بها (العوامل الطبيعية)، ومرورًا بالحركاتِ التى صنعتها بأيديها، لتُحدِث تكيّفًا وتوافُقًا بين أعماق النفس والعالم الخارجى المحيط بها.. فإننا لا نوافقه على هذا الفصل المتعسِّف بين العوامل، فى ثلاثِ مجموعاتٍ كبرى، يبدو - من معالجتها - أن هناك انفصالاً بينها، فتبدو الحركة الإنسانية (العوامل الدنيوية) مثلاً، وكأنها تعيش - فى حياة هذه الشخصية - بمعزلٍ عن المذهب الأنجليكانى (العوامل الدينية)، أو عن العوامل الاقتصادية (العوامل الطبيعية) مثلاً.. مع أن من يقرأ تاريخ أوربا فى عصرِ الإصلاحِ مثلاً، يرى نقيض ذلك، حيث يَرى أن الإصلاح الدينىّ، الذى تفجّرت شرارتُه فى ألمانيا سنة ١٥١٥م، كان بدايةَ التغيير فى كافّة جوانب الحياة الأوربية،

---

(١) ارجع إلى ص ١١٣ - ١١٥ من الكتاب.

فقد انتشرت (روح) الإصلاح ـ عن حدّ تعبير هَدسون Hudson ـ «فى كل مجال. لقد وُجدت روح جديدة فى السياسة، وفى المجتمع، وفى العلمِ والفلسفةِ والدين، وفى الأدَب والفنّ».. وكان أهمّ تغيّر حدث ـ فى نظره ـ هو «التغيّر الأساسى فى اتّجاه الناس نحوَ أنفُسِهم، ونحو عالَمهم الّذى يعيشون فيه»(١).

لَقَد كَانت الحياة فى العصورِ الوُسطَى الأوربّيّةِ ـ عند أوليخ Ulich ـ «استكاتيكية جامدة.. وبظهور الإصلاح، أصبحت الحياة دينامية، وأصبحت سعيًا وعملاً».. و«العلم والثروة والتكنولوجيا، هى فضلاً عن أنها أسباب، إنَّما هى نتائج مباشرة لهذه الحقيقة»(٢).

وهذه (الروح) التى تسرى فى الأمة، فتنعكس على (كلّ شىءٍ) فيها، على نَحْوٍ أو آخَرَ، وبدرجات مختلفة، لا بين بلدوآخَر فقط، ولكن من فترة تاريخية إِلَى فترة تاريخية أخرى فى تاريخ البلدِ الواحدِ.. هى التى لفتت نَظَر العلامة العربى عبدالرحمن بن خلدون، فيما سمّاه (العُمران البشرى)، الذى جعله عِلْمًا مستقلاً قائمًا بذاته، رآه «هو المقياس الحقيقىّ لفَهمِ التاريخ، والمجتمعاتِ الحاضرةِ، والتنبُّوِ بمستقبلها»(٣) أيضًا.

وإذا كنا مضطرّين إلى الحديثِ عن العواملِ المؤثرةِ فى (النمطِ القومىّ)، أو (الشخصيةِ القومية)، أو (الروح) التى تسرى فى الأمةِ، فتوجّه نظامَ التعليم بها، فى فترةٍ تاريخيةٍ معيّنةٍ، وجِهةً معينةً، بشكل تبدو فيه هذه العوامل كَمَا لَو كانت منفصلة بعضها عن بعض.. فإن ذلك لا يكون إلاّ من أجل الدراسةِ وحدَها، إذ «(الشخصيةُ القومية) يصعُب (تمزيقُها) على هذا النّحو، وذلك لأنها ليست أجزاء مشتّتة، وإنّما هى (نسيج عامّ)، تتكامل

(1) William Henry Hudson: The Story of the Renaissance; Ceorge G. Harrap and Company Ltd., London, 1928, p. 3.

(2) Robert Ulich; Op. Cit., p. 45.

(٣) ابن عمار الصغير: التفكير العلمى عند ابن خلدون، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ص ١٠.

عناصرُه، و(القوى الثقافية المؤثرة فيه)، وتتفاعَل».. كَمَا أن «هذه العوامل ليست على درجةٍ واحدةٍ من الأهميّةِ، فى تأثيرِها فى تلك (الشخصية القومية)»[١].. إذ يزيد تأثيرُ عامل منها، فى مرحلة تاريخية معينة، ليطبع غيره من العوامل بطابعه، ويعلو تأثير عامل آخر، فى مرحلة تاريخية أخرى، ليطبع سائر العوامل بطابعه.. ممَّا يؤكد العلاقة العضوية القائمة، بين نظام التعليم فى مجتمع مَا ، وفى فترةٍ تاريخيةٍ بعينها، وبين حركة المجتمع من حولِ هذا التعليم.. وهى علاقة لا يقتصر التأثير فيها على ما سنعرضه من عواملَ وحَدها، رغم أهميتها، وإنَّما يتعدّاها إلى عواملَ عِدَّة يمكن الوقوف عليها من خلالِ دراسةِ النظامِ التعليمىّ ذاته، والأمة التى أفرزته، والمشكلة التعليمية التى تتمّ دراستها فى هذا النظام تحديدًا.. حيث يكون الهَدف من استعراضِ هذه العوامل - الثقافية - فى الدراسةِ، هو إلقاء الضوء على مُشكلةٍ من مُشكلاتِ التعليمِ، و(توظيف) الحديث كله لتفهّمها، والبحث عن حلول لها.

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: التربية المقارنة فى نهاياتِ القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م، ص ٧٩.

أولاً ـ العامل الجغرافىّ

يلفت نظرَ قارئ (مقدمة ابن خلدون)، ما يُوليه من اهتمام منقطع النظير ـ رأيناه ونحن نتحدث عن (مقدمته) فى الفصل السابق[١] ـ بالظروف والأحوال الجغرافية عمومًا، حتى ليَعتبرُها المَدخل لقضية (العُمران البشرى)، التى يدور حولها تفكيرُه فى هذه (المقدمة)، سواء فى ذلك الأرضُ والهواءُ والموقعُ الجغرافىّ، ممّا يجعله السبَّاق إلى هذه الحقيقة، التى تقول بها (الجغرَافيا البشرية) الآن.. فالعامل الجغرافى يكاد أن يكون ـ اليوم ـ أهمّ العوامل الطبيعية على الإطلاق، فى تشكيل حياة الإنسان، وتحديد َنمطها، وطبع الناس الذين يعيشون عليها بطابع معيّن، يتميّزون به عن غيرهم من الشعوب التى تعيش على أرض مختلفة، وفى بيئات مُغايرة. ذلك أن «موقع الإقليم، وطبيعته الجغرافية، بوديانه وصَحاريه، وأنهاره ومُدُنه، وجبّاله وهضَابه، وما يحيط به من بحار».. يؤثر «فى تكوين الشعب وعقليته، ونرى هذا فى حوض البحر الأبيض المتوسط مثلاً، ممَّا حَدَا إلى تكوين عقلية لاتينية، لها ذاتيتُها، لشعوب شاطئ شمال هذا الحوض»، قوامُها «التفتيت، والذاتية. ويُرى عكسُ هذا الوضع فى البلاد الأنجلو ـ سكسونية.. فإن طبيعة الجُزُر والوديان والسهول، تجعَل منها وحدة، تدفع نَحو تضافُر الشعوب هناك، وتضامُن الناس فى مواجهة البرودة، وقسوة الطبيعة»[٢].

وَمن الدارسين مَن يذهب مَذهبَ ابن خلدون، فيبالغ فى تقدير تأثير هذا العامل الجغرافىّ، فيربط بين المستوى الاقتصادى ـ والمستوى الحضارىّ بالتالى ـ وبين الأحوال الجوّية المختلفة، «فالأقاليم الحارَة لا تبعث على

---

(١) ارجع إلى ص ١١٦ من الكتاب.

(٢) الدكتور أحمد سويلم العمرى: بحوث فى المجتمع العربى، من سلسلة (دراسات سياسية)؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٠، ص ٦٧، ٦٨.

العمل، لأن شدّة حرارتها تدعو إلى الخمول والكسل، كَمَا أن وفرة ما تجود به، تجعل الإنسان لا يبذل إلا اليسير من الجهد، فى سبيل قضاء حاجاته». «وكذلك الأقاليم المتجمّدة، لا تساعد على التقدّم الاقتصادىّ».. «ولذلك كانت الأقاليم المعتدلة هى أفضل الأقاليم»، «ولذا كَان جوُّها معوانًا على العمل، وكانت مَوطن المدنيّات المختلفة، فتكاثر فيها الجنس البشرى»[١].

بل إن من هَؤُلاء الدارسين مَن يلفت نظَره أن «جميع الشعوب الفاتحة تقريبًا، جاءَت من الشمال». «فإنه لَمَّا كانت هذه الشعوب مضطرّة إلى العمَل، كدَحًا بلا مَلَل، لكى تحصُل على العيش، فقَد أصبحت نشيطة، وواسعة الحيلة»[٢].

والكلامُ عن أثَر العامل الجغرافىّ فى كلّ ألوان النشاط البشرى فى إقليم بعينه كلامٌ يطول، ويكفِى أن هذا العامل يكادَ أن يكون هو العامل (الحاكم) فى حياة الأمة فى داخل حدودها، وفى علاقاتها مع العالَم الخارجىّ جميعًا.. فقد رأينا ـ عند الحديث عن (الأيديولوچيا والتربية عند الإغريق)، فى الفصل الأول ـ أن العامل الجغرافى كان هو الذى يقف وراء ذلك التناقُض ـ ثم الصراع ـ الأيديولوچى، بين المجتمعين اليونانيين القديمين، أثينا واسبرطه، وأن هذا التناقُض كان له انعكاسه على نظام التربية فى المجتمعين[٣].

وتُحدثنا كُتب التاريخ عن أن هذا العامل ـ الجغرافىّ ـ الذى فرّق بين مجتمعين يونانيين قديمين، هو الذى فرّق بين العلم وحَركته فى الحضارات القديمة كلها، حيث يقسّم الدومييلى ـ مثلاً ـ بين «ثلاث مجموعَات للبحث والتأليف العلمىّ، يمكن جعلُها مستقلة بعضُها عن بعض:

---

(١) الدكتور أحمد محمد إبراهيم: الاقتصاد السياسى، الجزء الأول؛ الطبعة الثالثة، المطبعة الأميرية ببولاق، القاهرة، ١٩٣٥، ص ١٠٤.

(٢) جروف ساموبل داو: كتاب المجتمع ومشاكله، مقدمة لمبادئ علم الاجتماع، ترجمة إبراهيم رمزى؛ المطبعة الأميرية ببولاق، القاهرة، ١٩٣٨، ص١٧.

(٣) ارجع إلى ص ٣٦ ـ ٤١ من الكتاب.

أ - عِلم الصين، فى المشرق الأقصَى.

ب - عِلم الهند، فى شبهِ جزيرةِ الكنج.

جـ - عِلم حوض البحر الأبيض المتوسط، وهو ذلك العِلم الذى كان نُمُوُّه عَاملاً على تحقيق نشأة العِلم العالمىّ الحديث، وهو يشمَل حضارات مصر، وما بين النهرين، والإغريق القدماء»[١].

وفى الوقتِ الذى يَرَى فيه الدومييلِّى قُرب العلم وحركته فى مصر، منه عند الإغريق، وبُعدَه عنه فى الهند، يَرَى المرحوم عباس محمود العقاد شيئًا مختلفًا.. فهو يرى أن العلم فى الهندِ أقرب إلى العِلمِ فى مصر وما وراءِ النهرين، وعند الرومان، وأبعد عن علم اليونانيين.. وأن «الهند ومصر وبلاد ما وراء النهرين وبلاد الدولة الرومانية، كانت على درجةٍ عاليةٍ من الحضارة، وعلى حظٍّ وافر من العلوم والصناعات، ولكنها لم تبلُغ من الحضارةِ والعلم والصناعةِ مَبلَغ البلاد التى قامت فيها الدول الكبرى، وقلّ فيها شيوع الفلسفة، ونبوغ الفلاسفة»[٢].

لقد نظر العقاد إلى القضية من منظور (نفعيّة) العلم، وأهداف نشأته.. فكانت نظرته إلى القضيةِ من منظورٍ مختلفٍ، رأى فيه أن (العِلم للعِلم) كان سمَة العِلم اليُونانىّ، ومن هنا شاعت الفلسفة عندهم، فكانت هى النزعة الغالبةَ على العِلمِ عند اليونانيين، بينما سيطرت النظرة (النفعية) إلى العِلمِ على العلوم فى حضاراتِ الهندِ ومصر وبلاد الرومان.. فكان (تسخير) العِلمِ لتسيير أمور الحياة، وحلّ المشكلات التى تعترضها.

---

(١) ألدومييلِّى: العِلم عند العرب، وأثرُه فى تطورِ العِلم العَالَمىّ، نقله إلى العربية الدكتور عبدالحليم النجار، والدكتور محمد يوسف موسى، قام بمراجعته على الأصلِ الفرنسىّ الدكتور حسين فوزى، جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية؛ الطبعة الأولى، دارّ القلم، القاهرة، ١٩٦٢، ص٢٣، ٢٤.

(٢) عباس محمود العقاد: التفكير فريضة إسلامية، المؤتمر الإسلامى؛ الطبعة الأولى، دار القلم، القاهرة، ص ٦٥.

وأيًا كان الاختلاف فى (الرؤى)، فإن هذا الاختلاف يُفضى إلى اتفاق ـ أو إجماع ـ بين الباحثين فى قضيةِ العلاقةِ بين (الإنسانِ) و(الأرضِ) التى يعيش عليها، وهى علاقة حميمة، أثبتها العلم الحديث، الذى يرى أن الإنسان قد خُلِقَ «مِن تُرابِ الأرض، ولهذا السبَب تتأثر وجوهُ نشاطه الفسيولوجية والعقلية تأثرًا كبيرًا بالتكوين الجغرافىّ للبلد الذى يعيش فيه، وطبيعة الحيوانات والنباتات التي يطعمَها عادة. كذلك يتوقف بناؤه ووظائفه، على اختياره لعناصر معيَّنة، من بين الأطعمة النباتية والحيوانية الموضوعة تحت تصرُّفه»[1].. وهو ما سَبَق إليه ابنُ خلدُون ذاته، كما سبق، فى مقارنتِه بين سكانِ الصحراءِ وأهل الفلول، على حدِّ تعبيره، حيث يرى أن سكان الصحراء «يفقدون الحبوب والأُدَم جُملة.. إنَّما أغذيتُهم وأقواتُهم الألبان واللحوم».. «وتجد ـ مع ذلك ـ هؤلاء الفاقدين للحبوبِ والأُدَم من أهل القفار، أحسنَ حالاً فى جسومهم وأخلاقهم، من أهل الفلولِ، المنغمِسين فى العيش، فألوانُهم أصفَى، وأبدانُهم أنقَى، وأشكالُهم أتمّ وأحسن، وأخلاقُهم أبعدُ من الانحراف، وأذهانُهم أثقبُ فى المعارفِ والإدراكات»[2].

وأيًا كانت العلاقة بين العامل الجغرافىّ، وبين (الشخصية الفردية)، فإن العلاقة بين هذا العامل وبين (الشخصية القومية)، أو (النظام المجتمعى) أوضح.. حيث يقف هذا العامل وراء كثير من ملامحِ هذا النظامِ المجتمعى، فى السياسةِ والاقتصادِ والاجتماع.. وفى التربية.. وحيث نجد أثر هذا العامل الجغرافى واضحًا فى (كلّ شىء) يتصل بالتعليم، بدْءاً من المبنَى المدرَسىّ الذى لا يمكن أن يكون مكشوفًا فى البلاد الشماليةِ الباردةِ مثلاً، نظرًا لشتائها القارس، وعواصفها الثلجية المنيفة، بينما نجد هذا النوع من المدارس هو النمطُ السائدُ فى كثير من البلادِ الحارّة[3] ـ على حدِّ تعبيرِ هانز Hans، والذى يراعى فيه ـ فى الفلبِّين مثلاً ـ أن يكون ملائمًا «للأحوالِ

---

(١) ألكسيس كاريل : الإنسان ذلك المجهول، تعريب شفيق أسعد فريد ؛ مكتبة المعارف، بيروت، ١٩٧٤، ص ١٠٥.

(٢) العلامة عبد الرحمن بن خلدون (مرجع سابق)، ص ٩٨.

(3) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 64.

الجويّة والأعاصير، التى تقصِف بالأبنية، وقد تُبْنَى فصول مؤقّتة من الخشب أو القصَب»[١].

كمّا يؤثر هذا العامل فى تنظيم التعليم عمومًا، حيث يرى هانز Hans، أن يقسّم بلاد العالَم إلى ثلاث مجموعات كُبرى من البلاد، هى مجموعة البلاد الشمالية الباردة، ومجموعة بلاد حوض البحر الأبيض المتوسط المعتدلة، ومجموعة البلاد الاستوائية وشبه الاستوائية، الحارّة.. وحيث يرى أنه فى البلاد الشمالية الباردة، مثل الدنمرك وفنلندا والنرويج والسويد، يلاحَظ أن سنّ الحضور الإجبارىّ إلى المدارس يبدأ متأخرًا سنة أو سنتين، عن البلاد الأخرى، لأن برودة الجوّ الشديدة، لا تجعل التحاق الأطفال بالمدارس مناسبًا قبل سنّ السابعة.. وعلى العكس من ذلك، تسمَح الأجواء المعتدلة فى مثل حوض البحر الأبيض المتوسط، بإلحاق الأطفال بالمدارس فى سنّ مبكرة، قد تكون سن الثالثة، كمّا هو الحال فى فرنسا واليونان وإيطاليا وأسبانيا[٢].. شأنُها فى ذلك شأنُ مجموعة البلاد الاستوائية وشبه الاستوائية الحارّة.

كذلك نجد أثرَ العامل الجغرافىّ يجب أن يكون واضحًا فيما يقدَّم من برامج تعليمية، سواء من حيث محتويات هذه البرامج، ونوع الأدَوات المستخدَمة فى عملية التعليم.. حيث يُفترض أن ترتبط هذه البرامج التعليمية، من حيث محتوياتُها والأدواتُ التى تُستخدم فيها جميعًا، بالبيئة المحلّية المحيطة بالمدرسة، وحيث يجب أن يكون المجتمع المحيط بالمدرسة، هو «نُقطة البداية ونُقطة النهاية، فى تعليم كل مادّة.. منه يستمدّ التلاميذ الخبرة، التى تعدّ أذهانهم لفهم الحقائق التى يتعلّمونها، كما يستمدّون المشكلات التى تحفزهم إلى البحث والتفكير»[٣].. كما يجب أن تكون نفس هذه البيئة المحيطة

---

(١) دكتور محمد قدرى: دراسات فى نُظُم التعليم (مرجع سابق)، ص ٢٨٩.
(2) Nicholas Hans; Op. Cit., pp. 64, 65.
(٣) إسماعيل محمود القبانى: داسات فى تنظيم التعليم بمصر، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٨، ص ٤٧.

بالمدرسة، مَصدرًا للوسائل والأدوات التى تُستخدَم فى عملية التعليم، فإن «أهمّ مصدر للوسائل المُعينة، هو البيئة المحلّية.. فهى غنيّة بالعيّنات»، فَمن «مُنتَجات هذه البيئة ومَواردها، يستطيع المدرسُ الحصولَ على ما يَلزَمُه، لإقامة معرَض أو متحف»[١].. مثلاً.

بل إن هذا العامل الجغرافىّ قد يتجاوز ذلك، فيفرض وجودَ معاهد تعليمية بكاملها ، حيث نجد - فى اليابان والفلبيّن مثلاً - كليات لإدارة الأعمال والغابات[٢]، ومدارس لصيد السمك، ومعاهد للدراسات العالية البحرية[٣].

والأكثر من ذلك أن هذا العامل - الجغرافى - هو الذى يقف وراء التقاليد الإدارية للبلد بعامة، ونمط إدارة التعليم به على وجه الخصوص، فَقَدْ كان هذاالعامل هو الذى حَدَّدَ نمط الإدارة اللامركزية فى أثينا، فى مقابل الإدارة المركزية فى اسبرطة، كما رأينا فى الفصل الأول[٤]، على سبيل المثال.

وَلَم يحدُث صدام - من ثَمّ - بين هذه التقاليد الإدارية والعامل الجغرافىّ، إلاّ فى البلاد التى وفدت عليها (ثقافة) غالبة، من خارج حدودها، بحُكم (الهجرة)، و(غلبة) العناصر المهاجرة على العناصر الوطنية الأصلية، كَمَا حدَث فى أمريكا الشمالية واستراليا، حيث «كل منهما قارّة - أو شبه قارّة - كاملة.. وكل منهما متنوّعة الظروف الجغرافية، بسبَب اتساع أرضها.. وكل منهما تضمّ بين أرجائها صحراء واسعة ممتدّة.. وكل منهما تُعتبر (أرض المهاجرين)، وإن كانت الهجرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية أقدم.. وكل منهما زاد عددُ المهاجرين إليه عن أصحاب الأرض

---

(١) الدكتور أبو الفتوح وآخرون: المدرّس فى المدرسة والمجتمع؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٦، ص ١٣٥.

(٢) دكتور محمد قدرى لطفى : دراسات فى نُظُم التعليم (مرجع سابق)، ص ٢٨٤.

(٣) المرجع السابق، ص ٢٨٧.

(٤) ارجع إلى ص ٣٦ - ٤١ من الكتاب.

الأصليين.. وكل منهما نقل معه إلى (الأرضِ الجديدة)، تقاليدَ وثقافات عديدة.. وكانت تلك التقاليد فى كلٍّ منهما هى التقاليد الأوروبية عمومًا، والتقاليد البريطانية على وجه الخصوص، وتقوم تلك التقاليد ـ فيما تقوم عليه ـ على (الحُكم الذاتىّ).

وَقَد كَانَت تلك التقاليد الإدارية الإنجليزية، والتى تقوم على الحُكمِ الذاتىّ أو المحلّىّ، وعلى إدارةِ شئونِ التعليمِ وتمويله محليًا.. لا تتفق مع الظروف الجغرافية للبلدين، لأنها لَن تؤدّى إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفُرَص التعليمية بالنسبة لمختلف المناطق المحلية.. وتكافُؤ الفرص جُزء هامّ من تلك التقاليدِ الأوربية، التى نقلها المهاجرون معهم إلى (الأرضِ الجديدةِ)، فى البلدين»[1].

وفى الوقت الذى طغت فيه التقاليدُ على غيرها فى الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ، طغى العاملُ الجغرافىُّ على غيرهِ فى استراليا، التى هى ـ على حدِّ تعبير هانز Hans «قارّة، تساوى أوربا فى المساحةِ، وبها أكبر صحراء فى العالَم»[2].. وبها ستّ مدُن رئيسية، هى سيدنى Sydeny، وملبورن Melbourne، وبرسبين Brisbaine، وأدليد Adelaide، وبيرث Perth، وهوبارت Hobart.. يقيم بها ٧٤٪ من سكّان استراليا، أما الـ ٢٦ ٪ الباقون، فيُقيمون فى بقيّةِ أجزاء أستراليا الواسعة»[3].

ومعروف أن النشاط الاقتصادى يتركّز فى المُدن، ممَّا يعنى كثافة سكانية أعلَى، وثروة أكبر، وفُرَصًا تعليمية أحسن.. وهو عكس ما نراه فى الصحراء، ممَّا ألجأ أستراليا إلى المركزية، رغم التقاليد الإنجليزية، بهدَفِ توفير الخِدمة التعليمية لكل أبنائها، حيث تلجأ الحكومة المركزية إلى وسائل

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص ١٤٢، ١٤٣.

(2) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 66.

(3) Ibid., p. 65.

عدة، لتأمين الخدمة التعليمية فى صحرائها الواسعة، منها نظام التعليم بالمراسلة، ونظام المدرسين المتنقلين، ونظام الزيارات غير المنظمة للمفتشين المتنقلين.. ويستفيد بهذه الوسائل آلافُ المتعلمين، البعيدين عن المدارس.. وكثير منهم يتلقون تمرينهم بهذه الطريقة، فى السنتين الأولى والثانية، فى إجازة التدريس للمرحلة الابتدائية.

ومن الطبيعىّ أن يستلزم التعليم الفنى والجامعى الانتقال إلى المُدن، ولكن ذلك أمر طبيعى، يحدُث لكثير من طلاب هذين التعليمين، حتى فى إنجلترا[1] ـ على حدّ تعبير هانز Hans.

ورغم هذه الجهود المركزية الأسترالية، لسدّ (الهوة) بين تعليم المُدن والتعليم فى الصحراء، فإننا نجد نظامين تعليميين أستراليين.. متفاوتين، أحدُهما موجود فى المدُن الرئيسية الستّ، وهو نظام «شبيه بنُظُم التعليم فى أمريكا وأوربا، حيث المدارس كبيرة، ومجهّزة تجهيزًا جيدًا»[2]، والثانى موجود فى بقية أنحاء أستراليا، وهو نظام المدارس الريفية Rural Schools، ومدارسُه صغيرة، ذاتُ مدرس واحد، بها من عشرة إلى أربعين تلميذًا.. والمدارس الثانوية فى هذا النظام مركّزة فى المدُن[3].

وفى الوقت الذى طَغَى العامل الجغرافىّ على غيره فى أستراليا، فكانت المركزية، وكان سدّ (الهوة) التى كان لا بد أن تحدُث بين المدُن والصحراء.. طغى سلطان التقاليد على غيرها فى الولايات المتحدة الأمريكية، ممَّا كَان من نتيجته اتساع تلك ا(الهوّة)، رغم أن الظروف الجغرافية فى الولايات المتحدة الأمريكية أحسنُ منها كثيرًا فى أستراليا، فكان «الفرق بين أحسن المدارس وأسوئها كبيرًا جدًا، لدرجة استرعت انتباهَ خبراء التربية، فى أمريكا وأوربا»[4]، على حدّ تعبير هانز N. Hans.

---

(1) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 66.
(2) Ibid., p. 65.
(3) Ibid., p. 66.
(4) Ibid., p. 81.

لقد أدت اللامركزية بالولايات المتحدة الأمريكية إلى تفتيت النظام الأمريكى الواحد، إلى ٥١ نظامًا، تختلف فيما بينها فى (كلّ شىء)، وخاصة فى مجال التعليم، فإن «اختلاف الظروف الاقتصادية، ونُظم الضرائب، والتنظيم الحكوميّ، بين الولايات.. قد نَتَج عنه اختلاف واضح فى تمويل المدارس العامة، وطُرُق المساهمة فى المصروفات المدرسية، حتى إن شكل برنامج المدرسة العامة، يختلف بين الجهات المحلّية، فى داخل الولاية الواحدة»(١).

(1) W. Monfort Barr: **American Public School Finance;** American Book Company, New York, 1960, p. 20.

ثانياً: العامل الدينى

يمكن وصف الإنسان - باختصار - بأنه «(حيوان ذو عقيدة)، أو أنه - بطبيعته - (حيوان متديّن)»[١].. حيث يرى ولّ ديورانت أن «الكاهن لم يخلق الدين خلقًا، لكن استخدمه لأغراضه فقط، كمّا يستخدم السياسىّ ما للإنسان من دوافع فطرية وعادات، فلم تنشأ العقيدة الدينية عن تلفيقات أو ألاعيب كهنوتية.. إنّما نشأت عن فطرة الإنسان، بما فيها من تساؤل لا ينقطع، وخوف وقلَق، وأمَل، وشعور بالعُزلة»[٢].

وإذا جاز لنا أن نصف الدين بأنه كان - ولا يزال - «لونًا من ألوان (التكيُّف) الإنسانى، فى مواجهة قُوَى الطبيعة الشرسة من حَول الإنسان، ولونًا من ألوان مواجهة الإنسان (لقَدَره)، على نحو يستطيع - به - مواجهة المصائب، دون أن يتحطّم على جنباتها»[٣].. فإننا لا نستطيع تصوّر هذا الدين شيئًا منعزلاً عن (عناصر الطبيعة) المحيطة بالإنسان منذ كان، فهو يمثل «جانبًا من البنية الفوقية فى المجتمع، وهو جانب يصدُر كليًا عن درجة السيطرة على العالم المادى وإدراكه. وعلى أية حال، فإن الإنسان عندما يفكّر بلغة الدين، يبدأ بالمثل، بدلّ البدء بالعالَم المادّىّ (الذى يقع خارج حدود إدراكه)، ويخلق أسلوبًا ميتافيزيقيا، وغير علمىّ، فى النظَر إلى العالَم، وهو غالبًا ما يتناقض مع النظرة المادية العلمية، ومع تطوُّر المجتمع»[٤]، على حدّ تعبير والتَر رودْنى Walter Rodney.

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: العقيدة الإسلامية، والأيديولوجيات المعاصرة، الكتاب الأول من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)؛ الطبعة الثانية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٠، ص٤٤.

(٢) ول ديورانت: قصة الحضارة، الجزء الأول من المجلد الأول (١)، نشأة الحضارة (مرجع سابق)، ص١١٧..

(٣) دكتور عبد الغنى عبود: الله، والإنسان المعاصر، الكتاب الثانى من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)؛ الطبعة الثانية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨١، ص ٣٢.

(٤) د. والتر رودنى: أوروبا والتخلّف فى أفريقيا، ترجمة د. أحمد القصير، مراجعة د. إبراهيم عثمان؛ رقم (١٣٢) من (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية، يُصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ربيع الآخر ١٤٠٩هـ، ديسمبر (كانون الأول) ١٩٨٨م، ص٥٦.

وهكذا يكون من شأن الدين أن يمتزج بالحياة المحيطة بالإنسان على نحو مَا، ليحدِّد موقف الإنسان من هذه الحياة، ومن عناصرها المختلفة، فيحرِّكه نحو فعل ما، على نحو ما.. وليس من شأنه أن يعيش حبيس الضمير، عاجزًا ـ فيه ـ «عن الفعلِ والتحريك.. ويكون الدين ـ بهذا المفهوم ـ مرادفًا للأيديولوچيا، ويكون القوّة الكبرى التى تحرّك الحياة فى مجتمع مَا، والتى تحرّك التعليم ومؤسّساته ـ بالتالى ـ فى اتجاه دون آخَر.. فالدّين، «بوصفه أحدَ جوانب البنية الفوقية» ـ على حدِّ تعبير والتر رودنى ـ لا بدّ «أن يلعب دورًا إيجابيًا أو سلبيًا على السواء»[1]، فى تحريك الحياة من حوله، سواء فى ذلك الحياةُ العامّةُ والحياةُ التعليميةُ جميعًا.

وَيُمكن تبيُّن أثر العامل الدينى فى الأيديولوچيا، وفى نُظُم التعليم بالتالى، من زاويتين:

- أُولاهما، هى فهم الدين .. أىّ منظور الناس إليه، كما تحدّده مؤسّستهم الدينية.
- والثانية، هى العلاقة بين الهيئات الدينية وبين الدولة، بوصفها تعبيرًا عن المجتمع.

أما من حيث فهم الدين، فإن هذا الفهم يكاد أن يكون هو الفَيصَل فى القضيّة، حيث حقيقة الدين لا تتغيّر عبرَ الزمان، وإنّما الذى يتغيّر هو منظور الناس إليه، حسب ظروف الزمان والمكان التى يعيشون فيها، وقد كان هذا الفهم ـ من هذه الزاوية ـ دافعَ تقدُّم ودافع تخلّف فى نفس الوقت، فى الإسلام وفى المسيحية جميعًا.

لقد فُهم الإسلام ـ فى قرونه الأُولَى ـ على سبيل المثال ـ على أنه دين عمَل، ودين حياة، ودين إصلاح، ودين إقبال على هذه الحياة وانغماس فيها، إصلاحًا لها واستمتاعًا بها فى نفس الآن، على نحو ما نفهَم من مثل قول الله سبحانه: ﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ، قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ، كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الآيَاتِ لِقَوْمٍ

---

(١) المرجع السابق، ص ٥٧.

يعلمون. قُلْ إنَّما حَرَّمَ رَبِّى الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ، وَالإِثْمَ وَالْبَغْيَ بِغَيْرِ الْحَقِّ، وَأَنْ تُشْرِكُوا بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنَزِّلْ بِهِ سُلْطَانًا، وَأَنْ تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ مَا لا تَعْلَمُونَ﴾[١].

لَقَدْ فُهِم الإسلام ـ فى هذه القرون الإسلامية الأُولَى ـ كما يجب أن يُفهَم ـ على أنه دين دنيا، قبل أن يكون دين آخرة، وعلى أنه دعوة إلى (الإقبال) على الحياة، وليس دعوة إلى (الهروب) منها. وإذا كان هَدَف الإسلام الأسمَى هو الآخرة، فإن «طريق الآخِرة هو طريق الدنيا، بلا اختلاف ولا افتراق»... فهو «طريق واحد، أولُه فى الدنيا، وآخِره فى الآخرة»[٢].

وطالما أن الإسلام ـ فى هذه القرون الهجرية الأولَى ـ قد فُهِم على أنه دين (إقبال) على الحياة، فمعنى ذلك أنه دعوة إلى (فَهم) الحياة، ومن هنا كانت قيمة (العقل) فى الإسلام، حيث لا يعوِّلُ الإسلام إلاَّ «عليه فى أمر العقيدة، وفى أمرِ التبِعة والتكليف»[٣].. وكانت قيمة (العِلم) فيه، القائم على «(التجربة) و(التفكُّر) و(الخبَر الصادق).. ونتيجة هذا كله أن ينفتح أمام العقل طريقُ البحث العلمى، المجرّد من كل قيد، يحول دون انطلاقه»[٤].

ومن هنا، بدأت الحركة العِلمية فى الإسلام فى عهدِ الرسولِ ﷺ ذاته، وحدد مسارَهَا (حاجةُ) المسلمين، فتطوُّر العِلم الإسلامىّ من مجردِ (تعلُّم) للدين، فى عهد المعلم الأعظم ﷺ، إلى علم (دينىّ) بعد انتقاله إلى الرفيق الأعلَى، «نواتُه القرآن والحديث، فكل مسائلُ العلم تقريبيًا تدور حول هذه النواة.. منهما يُستنبَط الفقه، ولأجلهما يُروَى الشعر، وبسبَبهما تُبحَث مسائل النحو»[٥].. ثُم إلى علم (دينى دنيوى) فى العصر الأموى، عندما اتّسعت

---

(١) سورة الأعراف، الآيتان ٣٢، ٣٣.

(٢) محمد قطب: قبسات من الرسول، الطبعة الثانية، دار الشروق، بيروت، ص١٨، ١٩.

(٣) عباس محمود العقاد: التفكير فريضة إسلامية (مرجع سابق)، ص ٥.

(٤) دكتور مصطفى السباعى: اشتراكية الإسلام، دار ومطابع الشعب، القاهرة، ١٩٦٢، ص٧٩.

(٥) أحمد أمين: ضُحَى الإسلام، الجزء الثانى؛ الطبعة الأولى، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٥، ص١١، ١٢.

الفتوحات، واحتكّ المسلمون بالثقافات والحضارات الأجنبية، وصارت (الحاجة) تستدعِى هذا العلم الواسع.. فظهرت ثلاث حركات علِمية: حركة دينية، تُعنَى بشئون الدين والعقيدة، وحركة تاريخية قصَصية، وحركة فلسفية، فى المنطق والطبّ والكيمياء وما إليها.. وكانت هذه الحركات الثلاث، هى مجرد «النواة، التى تكوّنت حولها العلومُ فيما بعد»[1].

ثُم كانت (الحركة الفلسفية) هى التى اتّسعت اتساعًا كبيرًا فى العصر العبّاسىّ، فوجّهت العِلم الإسلامىّ فى هذا العصر، عندما استقرّت أحوال المسلمين، واتسعت إمبراطوريتهم، وزاد احتكاكُهم بالحضارات الأجنبية، وخاصة الفارسية واليونانية والهندية، فترجموها إلى اللغة العربية، وأقاموا عليها صرح الحضارة العربية الإسلامية الشامخ.

ولم يكن مُمكنًا أن يعيش التعليم بمعزِل عن كل هذا الّذى كان يجرى من حولِه، فى هذه القرون الهجرية الأولى، فكان (المسجد) هو المؤسَّسة التربوية الإسلامية الأُولى، الّتى افتتحها الرسول ﷺ بالمدينة، بمجرد هِجرته إليها، لينقل إلى المسلمين فيها ما يتنزّل به الوحىُ أولاً بأول، بديلاً لدار الأرقم بن أبى الأرقم بمكة المكرّمة قبل الهجرة، إضافة إلى تجمّعهم فيه عند النداء لكل صلاة، لتادية الصلاة فى جماعة، وليمارسوا حياتهم العادية، فى ضوء ما يتنزّل به الوحى.. وكان الرسول ﷺ (قُدوة) لهم، فى كلّ ما يدعوهم إليه، فكان المعلمَ الأول فى (المدرسة الإسلامية) الكُبرَى.

ثُم وجد المسلمون ـ فى هذا العصر المبكّر ـ أن الوحى يتنزل للكبار، وأن التعليم فى المسجدِ ـ بالتالى ـ تعليم للكبار، بوصفهم (مكلّفين).. وأن هذا التعليم يحتاج إلى إعداد مسبق، ليستفيد الكبارُ من الدروسِ التى تقدم لهم فى المسجد.. فكان تعليمُ الأطفال القراءةَ والكتابة، وتحفيظُهم القرآن الكريم فيه.. فلمّا وَجد أنهم لا يتحفّظون مِن النجاسة، ولا يلتزمون بنظامِ المسجدِ وآدابه، أنشأوا (الكُتّاب)، ملحقًا بالمسجد أول الأمر، ثم منفصلاً عنه بعد ذلك.

---

(١) أحمد أمين: فجر الإسلام، الجزء الأول (فى الحياة العقلية)؛ الطبعة الثالثة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٥، ص١٧٨.

وَقَد تعقّدت الدراسةُ فى المسجد بتعقُّد حضارة المجتمع الإسلامىّ، حتى لَقَد صَارت «العلومِ ـ فضلاً عن الطبّ ـ تُدرَّس كثيرًا فى المسجدِ، وصار بكل مسجدٍ كبيرٍ، مكتبة ضخمة، لا تحتوى على العلومِ الدينيةِ فحسب، بل بها مؤلفات فلسفيَة وعِلمية كذلك»[١].

غير أن الدراسة كانت ـ حتى القرن الخامس الهجرى ـ حُرّة، حيث لم تكن هناك مراحل معيّنة للتعليم، ولا منهج خاصّ يسير عليه المتعلّمون، ولا نظام خاصّ يسير عليه التعليم، ولا درجات علِمية يحصُل عليها المتعلّمون، فلمّا كان القرن الخامس الهجرىّ، حيث تطوّر المجتمع الإسلامى تطورًا واضحًا، صار (نظام التعليم)، القريبُ الشبَه بنُظم التعليم الحاليّة، ضرورة اجتماعية، وبدأ ذلك النظام ـ بالفِعل ـ بإنشاء الوزير السلجوقى (نظام الملك) عدّة مدارس، كان أشهرها «المدرسة النظامية ببغداد، التى أسّسها عام ١٠٦٥»[٢].. والتى اشتهرت، حتى لَقَد نُقِل (نظام المدرسة) ـ الذّى اشتهر (بالنظاميات) نسبة إليه ـ من العراقِ إلى الشام، ومنه انتقل إلى مصر، على يد صلاح الدين الأيُوبىّ، وبدأت الحكومات ـ منذ ذلك الوقت ـ تشترك اشتراكًا فعليًا فى تأسيس المدارس، «فأصبحت المدرسة منظمة رسمية من منظمات الدولة، يتخرّج فيها عمّال الدولة وموظّفوها»[٣].

وقَد أدّى إنشاءُ (نظام المدرسة)، واشتراكُ الحكومات فى تأسيسها، واعتمادُها عليها فى الحصول على عُمَّالها وموظفيها.. أدى إلى (ثورة) فى (نظامِ التعليمِ) الإسلامىّ، أدّت ـ بدورها ـ إلى «تغيير شامل فى نُظُم التعليم

---

(1) **Abu Al Futouh Ahmad Radwan: Old and New Forces in Egyptian Education, Proposals for the Re-construction of the Program of Egytian Education, in the Light of Recent Cultural Trends;** Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1951, p. 42.

(٢) بيوت الله، مساجد ومعابد، الجزء الثانى، كتاب الشعب، رقم (٧٨)؛ مطابع الشعب، القاهرة، ١٩٦٠، ص١١٩.

(٣) المرجع السابق، ص١٩٩.

التى كانت مُتَّبعة فى حلقات الجوامع.. فأصبحت الدراسة فيها دراسةً رسمية، تسير وفق لوائح وقوانين، شبيهة بتلك التى نعرفها اليوم، أخذت بالتنظيم كُلَّ شىءٍ فيها»[١].

ولا يعنى إنشاءُ (نظام المدرسة) استقلالَ هذا النظام بأمورِ التعليم، كما هو اليوم فى نُظُم التعليم المعاصرة، إذ لا يعدو أن يكون هذا النظام (تطويرًا) للنظام القائم.. فى (المسجد)، وفى (الكُتّاب).. استجابة لحاجات المجتمع الإسلامى النامية والمتطوِّرة والمتجدِّدة.. وإذ ظل التعليم أساسُه فى المسجد.. غير أنه بينما كان (المسجد) هو (الأصل) الذى تتبَعه (المدرسة)، على حدِّ تعبير جب وكرامرز Gibb & Kramers، صارت (المدرسة) هى (الأصل)، الذى يتبعه (المسجد)، ومن ثم كان طبيعيًا - فى نظرهما - أن تسمَّى «المدرسةُ أحيانًا مسجدًا»[٢].

وهكذا أدى فهم الإسلام - فى قرونه الأُولَى - على أنه دين إقبال على الحياة، إصلاحًا لها.. إلى انغماس التعليم فى (قلب) المجتمع الإسلامىّ، وتطوّره بتطوّره، وتمكّنه من تلبية حاجاته وحاجات نموّه وتطوّره، وازدهاره جميعًا.. حتى جاء العصر العباسىّ الثانى، فبدأ الإسلام ذاته يُفْهَم - لأسباب عدّة - على أنه دين تقشُّف وزُهد وتصوّف، وتحقير للدنيا، تعميرًا للآخرة، فتخلّف المسلمون - تدريجيًا - عن ركب الحضارة الإنسانية، تخلُّفًا بلغ ذروته فى عصر الأتراك العثمانيين، وكانوا هم أنفسهم - بتركيبتهم العسكرية البدائية - تعبيرًا عنه، انعكس على نظام التعليم الإسلامىّ فى عصرهم، الذى امتدّ من القرن السادس عشرَ إلى القرن التاسع عشرَ الميلاديين، وأسلَم العالَم - الإسلامى - إلى الاستعمار الغربى.

وبعد أن كان التعليم الإسلامىّ تعليمًا يتطوّر مع الحياة، ويعمل على

---

(١) عز الدين عبّاس: «التعليم فى الإسلام»، الرائد، مجلة المعلمين؛ السنة السابعة، العدد الخامس، القاهرة، مارس ١٩٦٢، ص ١٦.

(2) H. A. R. Gibb and J. H. Kramers: **Shorter Encyclopaedia of Islam**; E. J. Brill, Leiden. 1953, p. 304.

تطويرها، كما سبق، صار عاملَ تجميد لها، حيث كان التعليم - فى العصر العثمانىّ مثلاً - ينقسم إلى مرحلتين، هما: «المرحلة الابتدائية، وتحفُّظ القرآن»، «والمرحلة العالية، وتتمّ فى الأزهر أو فى غيره من المساجد الجامعة فى الأقاليم».. «وكان برنامج هذه المرحلة مقصورًا على علوم الوسائل، وهى اللغة والحساب والمنطق.. وعلوم المقاصد، وهى علوم الدين، كالحديث والتفسير والفقه. وكانت الرياضيات والعلوم الطبيعية والفلسفية قد اختفت من نظام التعليم منذ القرن السادس عشر.. أى منذ سيطر الأتراك على البلاد»[١].

وقد اكتسب هذا التقسيم للعلوم شيئًا من القُدسية، كمَا اكتسبت مؤلفاتٌ بعينها فى التعليم الإسلامى مَنزلة خاصّة، دون سواها.. وهذه المؤلفات هى المؤلّفات التى تمجّد هجر الدنيا والزهد فيها، والتى اختارتها «طبقة العلماء Ulema، الذين كانوا يُعتَبرون حُماة القيَم الدينية والثقافية فى المجتمع، فى مصر وتركيا، فى ذلك الوقت، على سبيل المثال»[٢]، على حدّ تعبير باربارا ماير Barbara Meyer، والذين يُعتَبرون - فى الوقت ذاته - إفراز النظام التعليمىّ المؤسّسىّ، الذى بدأ هو ذاته يتردّى منذ العصر العباسى الثانى، مع تردّى الأمة ذاتها، والذى كان من إفرازاته - من العلماء - الشيخ الإنبابىّ، شيخ الجامع الأزهر وقت الهجمة الأوربية على مصر فى نهايات القرن الثامنَ عشر، والذى وقف حائلاً دون تطوير الأزهر، وتدريس العلوم الحديثة فيه.. تلك العلوم التى تقف وراء تقدّم الغرب وتفوّقه العسكرى، حيث كانت الحكومة المصرية «تخشَى من الرأى العامّ فى تعليم الرياضة والطبيعة، فتستفتى شيخ الجامع الأزهر، الشيخ الإنبابىّ: (هل يجوز تعليم

---

(١) الدكتور أبو الفتوح رضوان: «البُعد عن الحياة، مشكلة التعليم الثانوى»، الرائد، مجلة المعلمين؛ السنة السادسة، العدد الثالث، القاهرة، نوفمبر ١٩٦٠، ص٣.

(2) Barbara Meyer: "Knowledge and Culture in the Middle East: Some Critical Reflections", Chapter Nine from: **Dependence and Interdependence in Education, International Perspectives**, Edited by Keith Watson; Croom Helm, London, 1984, p. 141.

المسلمين العلومَ الرياضية، كالهندسة والحساب والهيئة والطبيعيات وتركيب الجُزَيْئات، المُعَبَّر عنه بالكيمياء.. وغيرها من سائر المعارف؟)»، فيجيب الشيخ «في حَذر: (إن ذلك يجوز، مع بيان النفع من تعلّمها)»[١].

ولم يكن محمد عليّ قادرًا على (تحريك الثقافة) المصرية - من ثَمَّ - من خلال الأزهر ومؤسّساته، فكان نظامُه التعليمي الحديث، نظامًا مستقلاً تمامًا عن الأزهر ونظامه، وكان (الازدواج التعليميّ)، الذى وُصم به التعليم فى مصر، ولا زال موصومًا به حتى الآن، رغم قانون تطوير الأزهر فى أوائل الستّينات من القرن العشرين - أى بعد مرور أكثر من قرن ونصفِ قرن من الزمان، على بداية هذا (الازدواج).

ونفسُ مَا جَرى من حيث فهم الدين فى الإسلام، جَرَى فى (المسيحية) أيضًا، «والخلاف بين الإسلام والمسيحية هنا.. خلاف فى (التوقيت) وحدَه.

ففى الوقت الذى كان الدين الإسلامى يُفهَم فيه على أنه دينُ حياة، ودينُ عَمل، وسعى وعِلم.. كان الدين المسيحى يُفهَم - فى العصور الوسطَى - على أنه دين زُهد، وبُعد عن الحياة.. وكان لهذا الفهم أثره على الأيديولوچيا المسيحية، فعاش المسيحيّون منصرفين عن الدنيا، زاهدين فيها»[٢].

والحقيقة أن المسيحية لم تنزل «بإطار محدّد؛ لأن الإطار كان محدّدًا - بالفعل - فى اليهودية، الّتى أتت المسيحيةُ متمّمة لها، ومصححة مسارها.. كَمَا لَمَ تنزل بشرائع وقوانين، لأن هذه القوانينَ كانت موجودة - بالفِعل - فى التوراة، كَمَا أن الدولة الرومانية كانت لها قوانينُها المطبَّقة والمنفَّذة فعلاً، على اليهود الذين نزلت عليهم المسيحية، وعلى غير اليهود أيضًا»[٢].. وإنَّما نزلت

---

(١) أحمد أمين: «زُعَماء الإصلاح الإسلامى فى العصر الحديث»، فيض الخاطر الجزء الخامس؛ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٤، ص ١٨٧.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوچيا والتربية من النظام إلى اللا نظام؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م، ص ١٠٦.

(٣) دكتور عبد الغنى عبود: المسيح والمسيحية والإسلام، الكتاب الرابع عشر من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٤، ص ١٠٠.

- المسيحية - متخذة من الإنسان محورًا لها ومدارًا، محاولة إنقاذه مما تسميه (الخطيئة الأولى)، وهى الخطيئة «التى خرج - على أثرها - آدمُ من الجنة»[١].. والتى يرى مفكرو المسيحية ومفلسفوها أن «الإنسان الأول سقط فى عثرة العصيان.. وبسقوطه هذا أصبح واقعا تحت حُكم الموت، الذى أنذره به الله تعالى.. عندما وضعه فى جنة عدَن، وقضى به عليه.. كما أنه قد خسرَ حالة الكمال الأدبى التى خلقه اللهُ عليها، وأصبح خاضعًا لناموس الفساد وسُلطان الخطيئة.

وَلَمَّا كان الشوكُ لا يُثمِرُ تينًا.. فقد صار جميعُ نسل هذا الإنسان الأول، فاسدًا كفسَاده، واقعا - مثله - تحت حُكم الموت»[٢].

وإذا كانت هذه قصة الإنسان فى المسيحية.. أنه (سقط فى عثرة العصيان)، فإن المثلَ الأعلَى لها تَمثَّلَ فى (إنقاذه) من هذا السقوط، ومن ثَمَّ صار هدف التربية المسيحية - كما مُورست طوال العصور الوسطى المسيحية - هو «توجيه الناس نحوَ الحياة الباطنية»[٣]، وذلك بهدف «إماتة الشهوات، وإهمال الجسم، حتى تُنتقَى الروح ، وتنجو من عذابِ جهنم»[٤]، سيرًا على المثل الأعلَى الذى حدّده السيِّد المسيحُ ذاتُه، كما ينقله عنه متّى فى إنجيله:

- «مَن أراد أن يخلِّص نفسَه يُهلكُها، ومن يُهلِكْ نفسَه من أجلى يجدها»[٥].

وهذا المثلُ الأعلى عبّر عنه بولس الرسول - فى رسالته إلى أهلِ غَلاطية - بقوله فى صورةٍ هادئة:

- «اسلكوا بالروح ، فلا تكمِلوا شهوةَ الجسَد، لأن الجسد يشتهى ضدّ الروح، والروح ضدّ الجسد»[٦].

---

(١) المرجع السابق، ص ١٠٢.

(٢) الإيغومانس إبراهيم لوقا: المسيحية فى الإسلام؛ الطبعة الأولى، مطبعة النيل المسيحية، القاهرة، يوليو، ١٩٨٣، ص ١٥٩.

(٣) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق)، ص ٤٠.

(٤) صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد (مرجع سابق)، ص ٤٣.

(٥) العهد الجديد: إنجيل متى - ١ : الإصحاح السادس عشر: ٢٥.

(٦) العهد الجديد: رسالة بولس الرسول إلى أهل غلاطية - ٩ ، الإصحاح الخامس: ١٦ ,١٧.

كمّا عبّرَ عن هذا المثل يعقوب، بقوله فى صورة عنيفة:

- «أيها الزناة والزوانى.. أمّا تعلَمون أن محبّةَ العالَم عداوةٌ لله، فمَن أراد أن يكون مُحبًا للعالَم فقد صَار عدوًا لله».. «اكتئبوا ونوحوا وابكوا. ليتحوّلْ ضحككُم إلى نَوح، وفرَحكم إلى غمٍّ. اتّضعوا قُدّام الربّ، فيرفعكم»[١].

وقد انعكس هذا الفهم للمسيحية على أنها إماتة للشهوات، وإهمال للجسم، وازدراء للدنيا وما فيها.. على التربية فيها منذ البداية، فتوحّدت «سيرة السيد المسيح مع تعليمه، فى منهج متكامل، قدّمه للإنسانية لتحياه، وتسلّمه تراثًا روحيًا نقيًا للأجيال»[٢]، ترجمته الكنيسة - طوال العصور الوسطى - إلى نظرة رجالها إلى «العلوم المدَنية على أنها تُعلى العقل الإنسانى - بطريقة غير صحيحة - على الإيمان المسيحى».. ولذلك «رفض آباء الكنيسة تعليم الألعاب الرياضية والموسيقى والبلاغة والفلسفة المدَنيّة» و«أنكروا قيمة التربية كإعداد للحياة العمَلية»، وحصروا المثل الأعلى للتربية الرومانية، حتى ضاق ولم يشمَل إلا الدراسات الدينية والفنون الحرة»[٣].. وبذلك فرضت الكنيسة على العقول «حاجزًا كثيفًا بين عقل الإنسان، والعالَم الخارجىّ المحيط به»، على حدّ تعبير هدسون Hudson.. «وكانت السلطة والكنيسة والتقاليد، تَحُول بين الإنسان وبين حقائق الحياة»[٤].. وكان العلم سَلَفيًا متخلّفًا متحجّرًا جامدًا، على حدّ تعبير تيرنر Turner .. وكان العلم كل العلم، هو ما يراه رجال الدين وحدَهم، وكان مثل هذا العلم الذى يراه رجال الدين مُنَزّهًا تمامًا عن النقد»[٥].. كما كان هذا العلم يقدّم فى مدارس تقع تحت إشرافهم وحدهم، «تُفتح فى الأديرة» أو «الكنائس» أو «الكاتدرائيات»[٦].

---

(١) العهد الجديد: رسالة يعقوب - ٢٠ : الإصحاح الرابع: الآيات ٤، ٩، ١٠.

(٢) سليمان نسيم، وكمال حبيب: التربية المسيحية، الطبعة الثانية، مكتبة المحبّة القبطية الأرثوذكسية، بالقاهرة، ١٩٧٠، ص ٨٢.

(٣) الدكتور روهيب إبراهيم سمعان: الثقافة والتربية فى العصور القديمة، دراسة تاريخية مقارنة (مرجع سابق)، ص ٣٥١.

(4) William Henry Hudson; Op. Cit., p. 6

(٥) د. م. تيرنر: الكشف العلمىّ، ترجمة أحمد محمود سليمان، مراجعة د. محمد جمال الدين الفندى، رقم (٥) من (العلم للجميع)؛ دار الكتاب العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ص٨.

(٦) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة فى العصور الوسطى، دراسة تاريخية مقارنة، من سلسلة (دراسات فى التربية)؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٢، ص١٦٢.

ولم يتحرّر الأوربّيون من سلطان الكنيسة ورجالها وفكرها، إلاّ بعد أن اتصلوا بالمسلمين، من خلال ما يَصطلح المؤرّخون على تسميته (بمعابر الحضارة) العربية الإسلامية إلى الغرب، (ومن أشهرها الأندلس وصقلية، وقوافل التجارة، والحروب الصليبية)[١].. حيث بدأت موجة من السخط على إرهاب الكنيسة، وظُلم الحكام، وبطش الإقطاع جميعًا.. وبدأ تطلّع إلى التحرّر من هذا (الكابوس) المخيف، تَمثّل ـ أوّل الأمر ـ فى (تمرُّد) على (علم) الكنيسة، ظهر فى موجة الإلحاد التى سادت أوربا فى القرن الثانى عشر الميلادىّ، والتى دفعت برجال الكنيسة أنفُسهم إلى ما اشتهر بحركة (مَنْطَقَة) الدين.. أى إخضاعه لأحكام المنطق، جذبًا للعقول ـ الّتى تمرَّدَت عليه وعليهم ـ إليه، وتمكينًا للكنيسة من السيطرة على القلوب مرة ثانية.

ثُم أدّى هذا «(التمرّد) على علم الكنيسة، إلى (تمرّد) على الكنيسة ذاتها، أو إلى (ثورات) عليها بتعبير أدقّ، كان مَا كُتب له النجاح من بينها، ثورة مارتن لوثر **Martin Luther** البروتستانتية سنة ١٥١٥، التى «انتزع بها (الخَلاص)، الذى كَانت الكنيسة تحتكرُه، ليضعه فى أيدى الناس جميعًا، وليحرّر العلاقة بين الناس وخالقهم من (واسطة) رجال الدين»[٢].

وعندما تحرّرَ الأوربّيّون من سلطان الكنيسة بعد الإصلاح الدينى سنة ١٥١٥، حرَّروا تعليمهم من هذا السلطان أيضًا، وإن اختلف الوضع من بلد أوربى إلى آخَر، باختلاف (قوّة) الكنيسة الكاثوليكية ونفوذها، حيث كان أول ما فعله مارتن لوثر **Martin Luther** أنه دعا «بلديّات المُدن الألمانية إلى فتح المدارس، وحضَّ الآباءَ على إرسال أولادهم إليها، كَمَا حَمَّل أحدُ أتباعه المشَاهير، المدعّو ميلانكتون، أميرَ ساكسونية، على إصدار أمر سنة ١٥٢٧،

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: دراسة مقارنة لتاريخ التربية، الصفحة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧٨، ص ٢٥٩، ٢٦٠..

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص ١٧٣.

بتأسيس المدارس فى كل قرية ومدينة، وكان ذلك بدءَ انتشار المدارس فى المُدن والقُرَى، لا فى ألمانيا وحدَها، ولكن فى كل البلادِ الّتى انتشرت البروتستانتية فيها، فى شمالِ أوروبا والجُزرِ البريطانيةِ والولاياتِ المتحدةِ الأمريكية»[١].

وإذا كَان فيليب كومبز Philip Combs يَرَى أنه «منذ عهد مطبعة جوتنبرج وحتى الآن، كان سعىُ الوزراء البروتستانت فى الغربِ، وسعىُ البعثات التبشيرية فى المناطق الأقلّ تطوُّرًا، منصبًا على محو الأمية، حتى تتمكّن الجماهير من قراءةِ الكتابِ المقدّس، والتفاعُل مع (الكلمة)»[٢].. فإن الواقع أن أفكار مارتن لوثر الإصلاحية قد أدّت إلى تغيير منظور المسيحية إلى ذات الإنسان، فصار (تحرير) طاقاته المبدعة طريقًا لتخليصه من (الخطيئة الأولَى) ، كبديل (لكبت) هذه الطاقات.. وكان منطقيًا أن ينصبّ هذا الاهتمام ـ أوّلَ الأمر ـ على محو الأمية خاصة، وتعليم الكبار عامة.. إلا أنه لم يقف عند هذا الحدّ، وإنّما تعدّاه إلى كلّ نُظُم التعليم، فى ألمانيا وغيرها من البلادِ البروتستانتية، «فكانت نُظُم التعليم الحديثة أسبق بها، ومنها انتقلت إلى البلادِ الأوروبيةِ الأخرى»، ممّا يعنى أن الصراعِ كان صراعا بين «البلاد التى انتصر فيها الفهمُ القديم للدين، والبلاد الّتى ساد فيها الحديث من التفكيرِ الدينى»[٣].

ويقودنا ذلك إلى الحديثِ عن العلاقة بين الهيئات الدينية وبين الدولة، فيما يتّصل بالإشراف على التعليمِ فى عالمنا المعاصر، حيث يلخّص

---

(١) متى عقراوى: «فلسفة تربوية متجددة، وأثرُها فى التعليم الإلزامىّ: نشأته ـ أهدافه ـ مغزاه»، فلسفة تربوية متجدّدة، لعالَم عربى يتجدّد، دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت، مطابع دار الكشاف، بيروت، ١٩٥٦، ص ١٠٨.

(2) Philip H. Coombs: The World Crisis in Education, The View from The Eighties; Oxford University Press, Oxford, 1985, p. 270.

(٣) دكتور عبد الغنى عبود: التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام (مرجع سابق)، ص ١٠٨.

لنا هانز N. Hans تطوُّر الصراع بين الكنيسة الكاثوليكية والحركة البروتستانتية (الإصلاحية) عموما بقوله: إن حركة من حركات الإصلاح لم تتحدّ الكنيسة فى أسبانيا والبرتغال وإيطاليا، بينما قاد الحزب الكاثوليكىّ فى فرنسا وجنوب ألمانيا وبولندا عِدّة حروب، ضدّ الحزب البروتستانتى القوىّ، ثم عادت إليه سيادتُه الرسمية بعد كفاح مرير.. أما شمال أوروبا وبريطانيا ـ باستثناء أيرلندا ـ فقد فُقِدت إلى الأبد[١].

وَيُطِلّ الدكتور محمد فاضل الجمالى إطلالة أوسع على القضية، فيلخِّص «العلاقات القائمة بين الدين والدولة فى العصرِ الحاضرِ» على الوجهِ التالى:

«أ ـ دولة لا تعترف بالأديان، بل تكافحها، وتَعتبرها (أفيونَ الشعوب».

«ب ـ دولة لا دخلَ لها بالدين».

«جـ ـ دولة تدين بدين أكثريّة السكاّن، وترعَى الشئون الروحية، إلى جانب الشئون الزمنيةِ لسُكّانِها، على اختلافِ أديانِهم ومذاهبهم، مع ضَمان الحريةَ الدينية»[٢].

وإذا أردنا أن نكون أكثر تحديدًا، فإننا يمكن أن نرى ـ فى عالَمنا المعاصر ـ ثلاثة نُظم للإشرافِ على التعليمِ، والتعاوُن بين الهيئات الدينية والهيئات المدَنية فى هذا الإشراف:

١ـ نظام تتعاون فيه الهيئات الدينية مع الدولة وغيرها من السلطات المحليّة (المدَنية) فى الإشرافِ على شئون التعليم.. والنموذج الأوحدُ له فى عالمنا المعاصر، هو إنجلترا، الّتى كانت كنيستُها تتجه نحو الإصلاح قبل مارتن لوثر، مِمّا قاد البلاد إلى الإصلاح الدينى بها، دون مقاومة.. فقد تطوُّرت الحياة فى إنجلترا عمومًا ـ فى نهايةِ العصورِ الوسطى ـ فى طريقِ الديموقراطية، وخلق النظم الاجتماعية الصالحة، التى سبّبت الطمأنينة

(1) Nicholas Hans; Op. Cit., pp. 106, 107.

(٢) محمد فاضل الجمالى: دعوة إلى الإسلام (رسائل من والدٍ فى السجن إلى ولَدِه)؛ الطبعة الأولى، منشورات دار الكتاب اللبنانى للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٦٣، ص ٣١٢، ٣١٣.

لكل من الحاكمين والمحكومين على السواء، وذلك بسبب ظروف إنجلترا، الجغرافية والسياسية والاجتماعية[١].

وكات الكنيسةُ الإنجليزية جُزءًا من هذه الحياةِ التى تطوَّرت، فكانت - فى نهايةِ العصورِ الوسطى - أقربَ إلى روحِ الإصلاح، ولذلك يلاحظ الدارسون أنه ربما كانت إنجلترا هى البلد الذى أثمرت فيه مبادىء الإصلاح أكثر[٢] .

وكانت الكنيسة الإنجليزية هى الَّتى تُشرف على التعليمِ فى العصورِ الوسطى، شأنُها شأنُ غيرها من الكنائسِ الأوربية.. غير أنها لم تكن تستبدُّ بشئونه استبدادُ تلك الكنائس، حيث كانت تشاركها فى هذا الإشراف النقاباتُ والهيئاتُ والجمعياتُ الخيرية، وإن كان نشاطها فى هذا المجال هو الأوضح، حتى إنه عندما قامت أوّل محاولة لتأسيس نظام تعليم إنجليزى قومىّ - فى أوائل القرنِ التاسع عشر - أُسِّسَت (الجمعية القومية لنشر الدين بما يتفق ومبادئ الكنيسة الإنجليزية) سنة ١٨١١، وبنت الجمعية حوالى ثلاثة آلاف مدرسة، وبدأ البرلمان - فى سنة ١٨٣٢ - فى تقديمِ منَح متواضعة لها.

وَقَدْ بَلَغ من نشاطِ الكنيسة الإنجليزيةِ فى هذا المجال، أنه عندما صدر أوّل قانون تعليمىّ قومىّ سنة ١٨٧٠، وهو قانون فورستر Forester Act، كان يتبَع الكنيسة ٦,٩٥٤ مدرسة، من مجموع المدارس الموجودةِ حينئذ، وعددها ٨,٩١٩ مدرسة[٣].

---

(١) جبرائيل كاتول: «فلسفة تربوية متجدّدة، والعمل بها فى التنظيم والإدارة»، فلسفة تربوية متجدّدة، لعالَم عربى يتجدّد، دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت، مطابع دار الكشاف، بيروت، ١٩٥٦، ص٥٨.

(2) Sylvia Benians: **From Renaissance to Revolution, a Study of the Influence of Political Development of Europe**; Methuen and Co., Ltd, London, 1923. p. 190.

(3) Canon G.D. Leonard: "The Church in Education", **School and College**, Incorporating School and College Management, Vol. 25, No. 5, May 1961, p. 933.

وَلَم تتدخّل الدولة فى إنجلترا فى شئون التعليم إلاّ عندما لمست عجزَ الكنيسة عن توفير المدارس الأوّلية، اللازمة لتعليم أبناء الشعب.. وكان تدخّلها تدخُّل (عون ومساعدة) للكنيسة، ولم يكن تدخّلا (للاستئثار) بشئون التعليم دونها.. وكان أول قانون تعليمى أصدرته الدولة هو قانون فورستر Forester Act سنة ١٨٧٠، الذّى أنشأ سلطات محلية للإشراف على التعليم، وبذلك صارت هناك ـ بمُوجبه ـ هيئات ثلاث، تساهم فى إدارةِ التعليم، وهى: الدولة، والسلطات المحلّية، والهيئات الطائفية (الطوائف الدينية المختلفة).

وَتَتَالَى صدوُر قوانين التعليم الإنجليزى، تدعَمُ هذا التنوّع فى الإشراف على التعليم، وكان آخِر هذه القوانين قانون بتلر Butler Act سنة ١٩٤٤، الذى لا يزال نظام التعليم الإنجليزى يسير عليه حتى اليوم.

٢ـ نظام يسلُك سبيل الازدواج التعليمىّ، الذى نجد فيه الهيئات الدينية تستقلّ بتعليمها، وتنفرد بالإشرافِ عليه.. مثلما نجد للدولة تعليمها الذى تستقل به، وتستأثر بالإشرافِ عليه، والذى كانت فرنسا ـ لظروفها الخاصة بها، والتى سنراها بعد قليل ـ هى السبّاقة إليه، فكانت نموذجًا فى ذلك لغيرها من البلادِ التى مرّت بنفس ظروفها، ومن بينها البلادُ الإسلامية.

ويبدأ (الازدواج التعليمى) فى فرنسا، مع الثورة الفرنسية، فقَد كَان كُتّاب الثورة ينادون ـ فيما ينادون به ـ بنزعِ الإشرافِ على التعليمِ الفرنسىّ من يدِ الكنيسة، التى كانوا يعلنون عليها ثورة لا تقلّ عن ثورتهم على الإقطاعِ والملَكيةِ، وثورتهم على الظلمِ والفسادِ والاستبدادِ جميعا.

وكان نابليون، عندما قفز إلى السلطة[١]ـ يَرَى كَما رأى غيرُه من

---

(١) معروف أن نابليون بونابرت بدأ يظهر على ساحة الأحداث فى فرنسا بتعيينه قائدًا للمدفعية فى حصار طولون سنة ١٧٩٣، ثم فى التصدّى لفتنة باريس سنة ١٧٩٥، ثم زاد ظهوره فى غزو فرنسا لمصر سنة ١٧٩٨، حيث عُيّن قنصلاً لفرنسا سنة ١٧٩٩، ثم قنصلاً لها طيلة حياته سنة ١٨٠٢، نتيجة لحزمة الظاهر، وأخيراً نُودِىَ به إمبراطوراً سنة ١٨٠٤.

الثوريين - السابقين عليه والمعاصرين له جميعا - أنه «ربما كانت مسألة التعليم أهمّ المسائل السياسية، لأنه لن تكون هناك دولة ذات استقرار متين، ما لم يكن لديها هيئة تدريسية، تعلّم التلاميذ مبادئ مُقرَّرة واضحة، يشبّون عليها.. وإنّنا إذا لم نعلّم الطفل - منذ نعومة أظفاره - أن يكون جمهوريًا أو مَلَكيًا.. كاثوليكيًا أو ذا مذهب حرّ.. فلن تكون الدولة ممثلة للأمة، وإنّما ستكون نظامًا قائما على قواعدَ واهية، معرّضا للقلاقل والاضطرابات باستمرار»(١).

ولذلك أصدر نابليون - أوّلَ تولّيه السلطة - وسنة ١٨٠٦ تحديدًا - قرارًا بإنشاء (الجامعة الإمبراطورية) Imperial University ، كسلطة مركزية، تشرف على التعليمين الثانوى والعالى وقتئذ، ثم اتسع إشرافُها فيما بعد، ليشمل التعليم الابتدائى أيضًا.

وفى سنة ١٨٠٨، أصدر نابليون مرسومه الشهير، بتحريم إنشاء أية مدرسة أو معهد تعليمى، خارج نطاق (الجامعة الإمبراطورية).

ورغم ذلك، لم يستطع نابليون أن يمسّ المدارس الكاثوليكية، التابعة للكنيسة، أو يُخضعها لمرسوم سنة ١٨٠٨، فقد كان يريد تأييد الفلاحين له ولحُكمه.. وكان معظم هؤلاء الفلاحين كاثوليك، ولذلك لم يستطع تحدّى الكنيسة الكاثوليكية.

وكان نابليون - فى تنظيمه للتعليم المدَنىّ، الذى جعله تابعا (للجامعة الإمبراطورية) - يقلّد تقليدًا تاما فيه، نظامَ التعليم الكاثوليكى، حتى صار هناك - منذ ذلك الوقت - «نظامان فرنسيّان للتعليم، أحدُهما تُشرف عليه الدولة، وهو مستقلّ تمامًا عن الكنيسة، والآخَرُ تُشرف عليه الكنيسة، وهو مستقلّ تمامًا عن الدولة، وكلا النظامين يسير على

(1) R. Coupland (Selected by): **The War Speeches of William Pitt, the Younger**; Third Edition, Oxford, at the Clarendon Press, 1940, XXXVI.

النظام المركزىّ الدقيق، وله بناء مُشابه للآخَر، ويتّبع نفس الوسائل، ويمكن أن يُقال: إن كلا منهما فرنسىّ»[١]، على حدّ تعبير هانز Hans.

وكانت وجة نظر نابليون - فى هذا (الازدواج التعليمى)، أو تلك (الثنائية التعليمية)، التى يرى نفسه اضطُرَّ إليها اضطرارًا - هى أنه أراد أن يُوجد - من خلال التعليم المدنى - مواطنين، يدينون بالولاء للمجتمع، وأن يخلق بينهم «تعاوُنا لا على نظام الچيزويت (اليسوعيين)، الذين يتجه ولاؤهم شطر روما (حيث البابا)، بل الچيزويت الذين ينحصر طموحهم فى أن يكونوا نافعين للمجتمع، وقادرين على أن يساهموا فى سعادة المجتمع ورفاهيته»[٢].

ولعلّنا نتذكر - فى هذا المجال - أن هذا الموقف الذى اضطُرّ إليه نابليون فى فرنسا.. اضطُرّ إليه محمد علىّ فى مصر بعد ذلك بسنوات، حينما فشل فى (التسلّل) - على نحو أو آخر - إلى نظام التعليم فى الأزهر، كَمَا رأينَا فيما سبق، عند الحديث عن التعليم المصرى فى العصر العثمانى[٣] .

ولا بد أن يكون هو نفس الموقف الذى اضطُرّ إليه حكّام كثيرون فى بلاد العالَم الإسلامى المختلفة، لأسباب مشابهة.

٣- نظام تستقل فيه الدولة بمسائل التعليم وتوجّهه وجهة مضادّة للدين.. والنموذج الواضح على ذلك فى عالمنا المعاصر، هو ما تبقى من النظام الشيوعى، بعد تفكّكه فى بدايات العقد الأخير من القرن العشرين، حيث يقوم هذا النظام - فى جوهره - على تمكين الدولة من السيطرة على شئون الحياة كلها، بما فيها شئون التعليم، وتجنيد «كل أجهزة الدولة لمحو أثر الدين بمختلف أنواعه، لتُغرس فى النفوس - بدلَه -

(1) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 291.
(2) Ibid., p. 293.

(٣) ارجع إلى ص ١٦٠، ١٦١ من الكتاب.

النظرة المادّيّة - الإلحادية - العلمية Materialistic-Atheistic-Scientific نحو الكون، ونحو التاريخ الإنسانى»، وهو ما يتفق مع «والماركسية اللينينية، الّتى تنظر إلى الدين على أنه (مخدِّر للشعوب)، تستعين به (البورجوازية) فى ظُلمها للكادحين، وجنى ثمار كدّهم وتعَبهم.

ولذلك تقوم نُظُم التعليم - فى هذه البلاد - على غرس الاتجاه ضدّ الدين، وتنمية النظرة المادية فى النفوس، دون تنوُّع فى ذلك أو مرونة»[١].

(١) دكتور عبد الغنى عبود: التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام (مرجع سابق)، ص ١١٠.

ثالثا : العامل العنصرى

كان الشاعرُ العربىّ الجاهلىّ القديم معبّرا عن مسألة العنصُر أو الجنس Race تعبيرا هو الأدقّ، حين قال، مفتخرًا - ومعبّرًا - بافتخاره وفيه - عن نفس المسألة، حين قال:

ونشرَبُ إنْ وردْنا الماءَ صفْوًا ∴ ويشرَبُ غيرُنَا كَدرًا وطينًا

لَقَدْ كَان هذا الشاعر - رَغْمَ كل شىء - معبّرًا عن الثقافة الجاهلية، الّتِى إن لَم يستأسِدِ الإنسانُ فيها - فردًا وجماعة - أكلته الأسود.. تمامًا مثلما هى ثقافة العصر - ثقافة النظام العالمىّ الجديد - الّتِى نعيش معالمها وملامحها، ونشارك فى التعبيرِ عنها، على نحوٍ من الأنحاءِ.

وإذا كانت القضيّة هى قضيّة تميُّز إنسان على إنسان، وجماعةٍ على جماعة، فإن الأمر لا بدّ أن يقودنا إلى الرقّ أو العبوديةِ، التى كانت نُظام الحياة المتعارَف عليه فى العالَم، ولَم يحرّر العالَم منه إلا الإسلام، بما وضعه من تشريعات، تجعل استمرارَ النظام عبئًا على المستفيدين منه (السادة).. ومن ثم لم يكن عجيبًا أن نَرَى أفلاطون Plato يؤيّد الرقّ، ويعتبره «ظاهرة طبيعية لا بدّ منها (وليس مجرد نظام اجتماعى قائم بالفعل)». وَيَرى «أن هناك أناسًا وُلدوا ليكونوا أرقّاء، وأن الرقيق يستحقّ مصيره، لأنه لا يصلُح إلا له»، علمًا بأنه - «عند نهاية القرن الرابع ق. م»، كان التقدير المتوسط لعدَد الأرقّاء فى أثينا هو «حوالى أربعمائة ألف رقيق، مقابل حوالى مائة ألف مواطن حرّ.. أى أن كل مواطن حرّ، كان يستمتع بعمل أربعة أرقّاء فى المتوسط». كما «تَحَدث سقراط عن العبيد، وربط بينهم وبين الأرض والعقار، بوصفهم مصادر للدخل، الذى يأتى بلا عمَل»[١].

(١) جمهورية أفلاطون، دراسة وترجمة د. فؤاد زكريا؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٥، ص ٨٧، ٨٨.

وكان القهرُ العسكريّ هو المدخَل إلى نظامِ الرقّ فى كلّ المجتمعات، «فقد كان النصرَ فى الحربِ يُعطِى المنتصرِ الحقَّ فى سلبِ المهزومِ كلّ شىء، من مالٍ ومتاعٍ وحريةٍ ونفس. وقد دفعت كثرة الحروب، ومَا تَمَخَّضت عنه من انتصاراتٍ وهزائم، وما نَتج عن النصر والهزيمة من سبى وأسر.. إلى زيادةِ عددِ (العبيدِ) فى المجتمعاتِ القديمةِ»[١]، على نحو ما رأينا فى أثينا من قبل.. ثم أُضيف إليه ـ بعد ذلكَ، خطف الأطفال.. من أفريقيا تحديدًا، بعد اكتشاف القارّة الأمريكية، حيث «كان يجلبهم تجّارالرقيق ويخطفونهم من أمهاتهم وآبائهم وهم أطفال وصبيان، ويقذفون بها كقطعان الأغنام فى سُفن رهيبة، تتقاذفها أمواج المُحيط، بينما صرخاتُهم تتعالَى، كما تتعالَى فوقَ أجسادهم أصوات السياط، يُلهبهم بها تُجَّار الرقيق من البحّارة الإنجليز.. حتى إذا وصلوا إلى شاطئ أميركا، عُرضوا فى سوقِ الرقيق، فيشتريهم أصحابُ المزارع التى تنتُج القطن والطباق، فيعمّلون فيها رقيقًا مسَخَّرًا، يعانى أكثر مما عانى الرقيق فى عهدِ الجاهلية، فى إمبراطورياتِ الفراعنةِ أو القياصرة، أو فى جزيرةِ العرب، أو فى أوروبا فى العصورِ الوسطى، أو فى شتّى بلادِ العالَم، قديمًا وحديثًا»[٢].

لَقَد شَهدت أمريكا «أكبر تجارة رقيق عرفها التاريخ»، «فقد كان حجمُ هذه التجارة ملايين وملايين من الصبيةِ والبناتِ، ومن الرجالِ والنساء» «على مدى ثلاثة، أو ما يقرب من أربعةِ قرون».. «وأكثر المؤرخين تحفظًا قدّروا عددَ الرقيق الذين استجلبتهم أمريكا من أفريقيا بخمسة ملايين، ومنهم مَنْ قدّروهم بعشرة ملايين، ومنهم مَنْ قالوا إنهم لا يقلّون عن خمسة عشر مليونًا من البشر. هذا ما وصلِ إلى الشواطئ الأمريكية، ويضاف إليهم أعدادٌ ضخمة، هلكت فى الطريق، وأُلقيت جثثُهم فى المحيطِ»[٣] ـ وهو ممَّا

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: التربية المقارنة فى نهاياتِ القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللا نظام (مرجع سابق)، ص ١١١.

(٢) أليكس هيلى: جذور، قصة الزنوج فى امريكا، من سلسلة (كتاب اليوم)؛ مؤسسة أخبار اليوم، القاهرة، ١٩٧٩، ص١٠، ١١ (من «قصة الكتاب وقصة المؤلف»، بقلم عبد الحميد الكاتب).

(٣) المرجع السابق، ص ١٩٣.

يفسّر لنا السلوك الأمريكى الظاهر فى هذه الأيام فى العالَم، وخاصةً على أرضنا العربيةِ والإسلاميةِ، كَمَا سنراه فى الفصلِ القَادمِ إن شاء الله.

وَقَد كَان (الرقيق) - فى القديم - محرومين من شتّى الحقوقِ التى يتمتّع بها الأحرار، فقد كان الأحرارُ هم الذين يملكون، ويشاركون فى الحياةِ العامة، ويوجّهون هذه الحياة.. بينما كان العبيدُ لا يملكون حتى أنفسهم، وكان كلّ ما يستطيعونه فى الحياة هو أن يعمّلوا، ليحصّل مالكوهم على ثمرةِ عمَلهم.. ففى المجتمع الأثينى القديم، كان الحُرّ «يتحرّر من الواجباتِ الاقتصادية»، و«يستخدم العبيد وغيرَهم من الناس، ليُعنَوا بشئونه المادية، بمَا فى ذلك - إن استطاع - العناية بأملاكه. وهذا التحرر وحده، هو الذى يترك له الوقت الكافى للقيامِ بأعباء الحُكم والحرب، والأدب والفلسفة»[١].

والعجيب أن أفلاطون لَم يكتف بتأييد هذا النظام كما سبق، بل إنه - فى تقسيمه المشهور للمجتمع إلى طبقاتٍ اجتماعيةٍ ثلاث - أخرج (الرقيقَ) من اعتباره، واعتبر «التعدّى على وظائف الغير، والخلط بين الطبقات الثلاث، يجرّ على الدولة أوخم العواقب، بحيث إن المرء لا يَعْدُو الصوابَ إذَاعَدَّ ذلك جريمة»[٢].. وَمِن ثم كان تأكيد أفلاطون على «ضرورة التزامِ كلّ من الطبقاتِ الثلاث حدودها الخاصة، ولا يترك أفلاطون لنا مجالاً للشكّ فى أن هذا المبدأ هو - عنده - قِوام العدالة، وهو - بالتالى - الأساس فى بناء الدولة»[٣].

وإذَا كانت (التفرقة المنصرية) تجد لها سندًا فلسفيًا فى الغرب، عند فلاسفة الإغريق.. فإنها تجد لها سندًا دينيًا أقوى هناك، فى اليهودية، وخاصة بعد كسر شوكة الكنيسة الكاثوليكية، التى ركزت خُطَطها «فى تطهير (أرض المسيح من شرّهم (أى اليهود)، قبل أن تبرئهم من هذا الدم، فى العقد

---

(١) ولْ ديورانت: قصة الحضارة، الجزء الثانى من المجلد الثانى (حياة اليونان)، مرجع سابق، ص٦٣.
(٢) جمهورية افلاطون (مرجع سابق)، ص ٨٣.
(٣) المرجع السابق، ص ٨٣، ٨٤.

السادس من القرن العشرين»[١].. حيث ركّز اليهود استراتيجيتهم على التقرُّب «من البروتستانت ، الذين ساد مذهبُهم الجديد فى بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية، وألمانيا».. وحيث «احتضنت المسيحيةُ البروتستانتية اليهوديةَ، بجامع المشاركة فى الاضطهاد الكاثوليكى»[٢].

وهكذا تحوّلت (التفرقة العنصرية) إلى نظامٍ للحياة، يكشف عن وجهه فى تبجُّح وتوقُّح، مستندًا على تعاليم دين ، وعلى عضلاتِ نُظُم تتستَّر هذه التفرقة العنصرية فيها، وراء هذا الدين ورؤاه.. ومِن ثَمّ كان برُوزها بشكل سافر فى إسرائيل ـ اليهودية، وكانت إشارة البدء بإنشاء (الدولة العبرية) من بريطانيا (وعد بلفور سنة ١٩١٧)، وكان دعمها غير المحدود من ألمانيا ماليًا، فى فترةِ التأسيس، وكان استمرار دعمها ماليًا وعسكريًا من الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ.. وكُلُّها بلاد بروتستانتية.

وإذا كانت (التفرقة العنصرية) تكشف عن وجهها بشكل سافر فى الدولةِ العبرية ـ دولة إسرائيل، فإنَّها تمارَس بأشكال مختلفة فى بلاد الغرب الَّتِى أنشأت الدولة العبرية ودعمَتها، لا فى البلادِ البروتستانتية وحدها، ولكن كذلك فى البلادِ الكاثوليكية (إيطاليا وفرنسا)، وفى البلادِ الأرثوذكسيةِ (روسيا ويوغوسلافيا السابقة)، على النحو الذى تبدّت عليه فى العقدِ الأخيرِ من القرن العشرين، بعد تشكُّل ما يسمَّى بالنظام العالمى الجديد، على نحو ما سنراه فى الفصل التالى إن شاء الله، وخاصةً بعد أن تَرَبَّعت على عرشه الولاياتِ المتحدة الأمريكية ـ المغالية فى البروتستانتية.

وسوف نكتفى بتوضيح أثر هذه التفرقة العنصرية على التعليم، فى بلدين متقاربين ثقافيًا، هما الولاياتِ المتحدة وإسرائيل.. حيث تقوم ـ فى كل منهما ـ من منطلق واحد، هو غلَبةَ عُنصر نازح من أرض بعيدة، طامع فى

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: اليهود واليهودية والإسلام، الكتاب الثالث عشر من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٢، ص١٢١.

(٢) دكتور صبرى جرجس: التراث اليهودى الصهيونى والفكر الفرويدى (أضواء على الأصول الصهيونية لفكر سيجموند فرويد)، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٠، ص ١٩٠.

أرض لا يستحقها، أقام النازحون «فيها أوّلَ الأمر مستعمرات، واتخذوا منها منطلقًا للسيطرةِ على الأرض، وتوسيع رقعتها، وزيادة نفوذهم فيها، والسيطرة على أهلها، وإبادتهم، حتى يتحوّلوا - فى أرضهم - إلى (أقلية)، تَذِلّ وتَخضع للأكثرية الطامحة الطامعة.

وكان فى كُلٍّ من البدين، بسبَب ظروفِ نشأته، مُتّسع للتناقُضات المختلفة، لهذا الخليط العجيب من النازحين، وكلٌّ منهما يعتمد على الوقتِ والتربيةِ (للَمّ الشمل).. كما أن كلاً منهما أقام حياته على الحرية وتعدّد الأحزاب وتنوع الآراء.. إلاّ أنها حرية للنازحين، يقابلها ضغط وإرهاب وأحكام عسكرية وقتل، للسكّان الأصليين، أصحاب الأرض أصحاب الحقّ.

ولعل ذلك هو سرّ ذلك التعاطُف الغريب والمريب بين الولاياتِ المتحدةِ الأمريكية - شعبًا وحكومة - وبين دولة إسرائيل»[١].

والفَارق الوحيد بين البلدين، هو أنه بينما بدأت المشكلة - فى الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ - مع مطلع القرن السابع عشر الميلادى، وتحديدًا بعد الإصلاح الدينى، وتفجّر الصراع بين الكاثوليكية والبروتستانتية فى قلب أوروبا.. بدأت - فى إسرائيل - مع منتصف القرن العشرين، ومع قيام دولة إسرائيل فى ١٩٤٨/٥/١٥، وإن كانت مقدّماتها بدأت مع الانتداب البريطانى على فلسطين، وخاصّة بعد صدور وعد بلفور، وزير خارجية بريطانيا اليهودىّ سنة ١٩١٧.. حيث كانت سلطات الانتداب البريطانى تسهّل هجرة اليهود إلى فلسطين، بل وتشجّعهم عليها، وتسهّل لهم تشكيل عصابات لإرهاب العرب.. فلما قامت الدولة العبرية سنة ١٩٤٨، بدأت هذه الدولة تمارس هذا الإرهاب بنفسها، من خلالِ الحُكم العسكرى، الذى كان يُعتبَر سيفًا تسلطه على رقابِ العربِ، فى الجليلِ والمثلث والنقبِ، تتدخل به فى كل شئون حياتِهم[٢]، حيث

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللا نظام (مرجع سابق)، ص ١١٤.

(2) Walter Shwarz: The Arabs in Israel;Faber and Faber, London, 1959, p.87.

كان يعيش العرب - فى ظلّه - تحت المراقبة المستمرّة، لا ينتقلون من مكان إلى مكان إلاّ بتصريح من الحاكم العسكرى، كما يُمنع دخول القُرى والمدُن، وتغيير مكان الإقامة، إلاّ بتصريح منه أيضاً[١].

وفى ظلّ هذا الحُكم العسكرى، تَمّ طردُ العرب من قُراهم وأراضيهم، على نحو ما حَدَث فى أم الفَرَج وَمَجْدَل، كَمَا تَمّ قتلُهم بالجملة، لغرس الإرهاب فى نفوسهم، على نحو ما حَدَث فى دير ياسين وعين الزيتون، وتَمَّ - أحيانًا - نسف القرية بما فيها ومن فيها، على نحو ما حَدَث فى اقْرِت وكَفر بُرعم[٢].

صحيحٌ أن الأمور قد تحسَّنت كثيرًا بعد أطفال الحجارة، وبعد المقاومة الفلسطينية الباسلة، التى كسرت حاجز الخوف من الإرهاب الذى تمّ زرعهُ فى النفوس - نفوس الفلسطينيين والعرب.. ولكن العنصرية اليهودية كانت - وستظلّ - محرك الحياة فى إسرائيل، وفى المنطقة، وفى العالم.

وينعكس هذا النظام العنصرى الصهيونى ، القائم على البطش والقهر، على التعليم فى إسرائيل، فى كلّ جوانبه، حيث نجد المجتمع الإسرائيلىّ - منذ قيام دولة إسرائيل سنة ١٩٤٨ - يقسم إلى فئتين متباينتين تمامًا فى كلّ شىء، أولاهما هى فئة اليهود، التى تملك (كل شىء)، والتى تهيّئ الدولة العبرية لها كلّ أسباب الحماية، وكلّ وسائل تمكينها من الأرض، وممّن عليها من العرب، رغْمَ أن عناصرها مجلوبة من شتى بقاع الأرض، ومن ثم تختلف خلفيّاتها الثقافية اختلافًا يصل إلى حدّ التناقض، حتى صارت إسرائيل «تجمعًا للمحاربين»[٣] اليهود، على حدّ تعبير بن جوريون، رئيس وزرائها الأسبق، وأحد كبار مؤسّسيها.. وتلعب التربية دورًا واضحًا فى (لمّ شمل) هذه الفئة المتنافرة عناصرُها، وفى تمكينها من وسائل تدمير الحياة

---

(1) Don Peretz: **Israel and the Palestine Arabs**; National Science Foundation, Washington, D. C., 1958, p. 98.

(2) Ibid., pp. 96, 116.

(٣) دكتور سعيد إسماعيل علىّ: **التربية اليهودية الصهيونية**؛ دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة، ١٩٧٤، ص ٥٤.

مِن حولِها، وتمكينها من السيطرةِ عليها، ومن الانطلاقِ منها لتحقيق هدَف (إسرائيل الكبرى).

أما الفئةُ الثانية، فهى فئة العرَب - عرب الأرض المحتلة - والذين يحملون الجنسية الإسرائيلية، والذين يعيشون تحت الحُكم العسكرى منذ سنة ١٩٤٨، غير آمنين على أموالهم وأنفسهم وأراضيهم ومنازلهم.. ولا حرية لهم فى الانتقال من مكان إلى مكان كما سبق، ولا يتاح لهم من التعليم شىء يُذكر، حتى يظلّوا - دومًا - فى خدمةِ المُلاك الجُدد - اليهود - أيدى عاملة رخيصة.

«وتمارس السلطات الإسرائيلية هذه السياسة العنصرية على مستويين، المستوى الأول هو وضع حدود على انتشار التعليم بين السكان الأصليين، كمًا ونوعًا.. والمستوى الثانى هو صياغة محتويات برامج التعليم، التى تُفرض على العربِ، وفق أهدافها الصهيونية العنصرية»[١].

وتُشرف على التعليم فى إسرائيل، (وزارة المعارف والثقافة)، بموجب قانون التعليم الإلزامى الصادر سنة ١٩٤٩.. فى العامِ الثانى لتأسيسِ الدولة، وقانون التعليم الرسمىّ الصادر سنة ١٩٥٣.

والفُرص التعليمية المتاحة لليهود - بحُكم القانون مُتاحة للعرب، إلاَّ أن هذا القانون، الذى يتمّ تنفيذه بدقة وعناية بالنسبة لليهود، لا يتم تنفيذه بالنسبة للأطفال العرب.. حيث ينصّ القانون على أن جميع الأطفال - من سنّ ٥ - ١٣ سنة - مُلزَمون بالالتحاق بالمدارس، وعلى أن التعليم مجانىّ لكل الأطفال، بغضّ النظر عن أصولِهم ومعتقداتهم.

ومعنى ذلك أن المدارس يجب أن تُفتح - تنفيذًا للقانون - دون تمييز، لكُلّ الأطفال فى مرحلةِ الإلزامِ، التى تبدأ فى سنّ الخامسة، حيث السنة الأخيرة من مرحلةِ الحضانة، وتستمرّ طوال المرحلة الابتدائية (ثمانى

(١) جامعة الدول العربية: العُنصُرية الصهيونية، فى الفكر والتطبيق، الأمانة العامة، الإدارة العامة لشئون فلسطين، القاهرة، يوليو (تموز) ١٩٧٦، ص ٥٤، ٥٥.

سنوات، تبدأ من سنّ السادسة، وتنتهى فى سن الثالثة عشرة).. وقد مُدّت فيما بعد إلى عشر سنوات - بدلاً من ثمانية - بعد سنة الحضانة تلك[١].

إلاّ أنه فى الوقتِ الذى تُعدّ فيه سنة الحضانة تلك إلزامية بالنسبة للأطفالِ اليهودِ، فإنها لا تُعَدّ إلزامية بالنسبة للأطفالِ العرب، حيث لا توجَد مدارس حضانة عربية على الإطلاق.

أما بالنسبة للمرحلة الابتدائية، فإنها تقوم على الانفصال بين الأطفال العرب والأطفال اليهود، بسبَب «ما بين الطرفين من حِقدٍ متبادَل»[٢]، - على حدّ تعبير بنتوتش Bentwich، حيث كان يتلقى العرب تعليمهم الابتدائى فى مدارسَ عربية، يلاحظ عليها «ارتفاع نسبة المعلمين غير المؤهلين»[٣]، ويُستَثنى من ذلك - وفى حالاتٍ خاصّةٍ وقليلةٍ - بعض أبناء العُمَلاء من العرب، الذين يلتحقون بالمدارس اليهودية، ليدرسوا باللغة العِبرية - لا العرَبية - نفس المناهج التى يدرُسها التلاميذ اليهود[٤]، بما تمتلئ به من حقدٍ دفينٍ على العرب، وتشويه لتاريخهم وحضارتهم ووجودهم كله.

وينعكس هذا الانفصال بين الأطفال العرب والأطفال اليهود فى المدارس الابتدائية، بسبَب التفرقة المنصرية فى إسرائيل، على (كلّ شىء) يتصل بتَعليم العرب، فاليومُ المدرسىّ فى مدارس اليهود - كما يوضّح لنا

(1) J. S. Bentwich and M. Haifa Rinnot: "Education in Cities", **The World Yearbook of Education, 1970**; Evans and Brothers, London, 1970, p. 336.

(2) Randolf L. Braham: **Israel, a Modern Educational System, A Report Emphasizing Secondary and Teacher Education**; U.S.Goverment Printing Office, Washington, D. C., 1966, p. 90.

(٣) الدكتور منير بشور، وخالد مصطفى الشيخ يوسف: **التعليم فى إسرائيل**، رقم (٢٢) من سلسلة (كتُب فلسطينية)، منظمة التحرير الفلسطينية، مركز الأبحاث، بيروت، ١٩٦٩، ص٢٠٢.

(4) Joseph S. Bentwich: **Education in Israel**; Routledge and Kegan Paul, Limited, London, 1965, p. 178.

براهام Braham - أطول منه فى مدارس العرب.. والأسبوع فى مدارس اليهود ستة أيام، أما فى مدارس العرب فهو لا يتعدّى خمسة أيام.. والعام الدراسى يبدأ فى مدارس العرب متأخرًا عنه فى مدارس اليهود.. كما أن العُطلات فى مدارس العرب أكثر منها فى مدارس اليهود[١]، ممّا يعنى أن الفُرص التعليمية المتاحة للأطفال العرب أقل كثيرًا من تلك الفُرَص المتاحة للأطفال اليهود، ممّا لا بُد أن يكون له انعكاسه على (جودة) تعليمهم، وممّا لا بدّ أن يقلّل من (كفاءة) هذا التعليم.. المُتاح للأطفال العرب.

يُضاف إلى ذلك أن تعليم أطفال العرب يتمّ فى مدارس قديمة متهدّمة، تنقُصها كلّ أدوات المدرسة الحديثة ومعدّاتها، ولذلك فإن التعليم بها ردىء، ممّا يؤدّى إلى (تسرّب) الأطفال العرَب من هذه المدارس، حتى إن نسبة الأطفال العرب الذين يواظبون على التعليم، تقلّ أحيانًا عن ٥٪ من التلاميذ المسجّلين بالمدرسة[٢].

ومنطقىّ - والحالُ هذه فى المدرسة الابتدائية - أن تقل فُرَص التحاق المتعلمين العرَب بالتعليمين الثانوى والعالى فى إسرائيل، لأسباب كثيرة، منها ضعفُ مستواهم فى المرحلة الابتدائية، ومنها الحُكم العسكرىّ، الذى يتمكن الحاكم العسكرى - من خلاله - من حرمان الطلاب من الانتظام به، لأى سبَب، وبدون سبَب.. فالمدارس الثانوية موجودة فى المُدن عادة، وكذا التعليم الجامعىّ، و«لا يستطيع الطلاب العرَبُ الحضور إلى الجامعة إلاّ بعد أن يُمنَحوا إذنًا بالسفر، يحدّد وجهةَ سفرهم المعينة، ويحظر عليهم التوقف فى الطريق، والتحرّك أبعد من المدينة التى تُوجد فيها الجامعة»[٣].. ومنها المصروفات العالية، التى تُفرض على الطلاب الجامعيين، والتى لا تتحمّلها ظروف العرب الاقتصادية.. إضافة إلى أن لغة التعليم بالجامعات الإسرائيلية

---

(1) Randolf L. Brham; Op. Cit., p. 101.

(2) Walter Scharz: The Arabs in Israel; Faber and Faber, London, 1959, p.116.

(٣) ألفرد ليلنتال: إسرائيل، ذلك الدولار الزائف، تعريب عمر الديراوى أبو حجلة؛ دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٦٥، ص ٣٠٤.

هى اللغةُ العبرية، وإلى تعنَّت الأساتذة الإسرائيليين ضدّهم، سواء فى قبولهم، وفى نقلهم من فرقةٍ إلى فرقة، حتى إنه لم يكن يوجَد طالب عربى واحد فى معهدِ التكنيون فى حَيفا، وهو جامعة هندسية كاملة، حتى سنة ١٩٦٥.. ومنها أن كثيرًا منهم، رغم ذلك كله وبعدَه - «يجدون أنفسهم - فى النهايةِ - بلا عمل»[١].

أى أن القانون الإسرائيلىّ، سواء الصادر سنة ١٩٤٩ بُعَيْدَ تأسيس الدولة، والصادر سنة ١٩٥٣، بعد هذا التأسيس بسنواتٍ قليلة، يبدو قانونًا مُنصِفًا، محققًا تكافؤ الفرص لكلّ المتعلمين، العرب واليهود على السواء، إلاّ أن السياسة التى تمارَس على أرضِ الواقع فى (الدولة العبرية)، تغلق الباب الذى يفتحه هذا القانون، فى وجهِ المواطنين العرب، أصحابِ الأرض، من خلالِ إجراءاتٍ سياسيةٍ واقتصاديةٍ وعسكرية، تقف فى وجه توفير هذا التعليم بالنسبةِ للعرَب، وهو مَا عَبّر عنه أُورى لوبران، مستشار رئيس وزراء إسرائيل للشئون العربية سنة ١٩٦١ بقوله: «لعله من الأفضلِ ألا يكون هناك طالب عربى، فلو ظَلّ العربُ قُطّاع حطَب، لكان من السهلِ تدميرهم، ولكن هناك أمورا يتمنّاها المرءُ، ولا يستطيع نَيلَها»[٢].

إلاّ أن التجربة الطويلة مع اليهود، منذ كانوا، تُثبت أنهم يستطيعون نيل ما يريدون أن ينالوه، بطُرقٍ شتّى، أبعدَ كلها عن الحق والعدل والخير.

أما الولايات المتحدة الأمريكية، فإن التفرقة المنصرية تبدأ - فيها - مع بدايات اكتشاف القارة الأمريكية، وبدايات هجرة الأوروبيين إليها، بعد الإصلاح الدينى كما سبق، فرارًا من اضطهاد الكنيسة الكاثوليكية، وبحثًا عن الفُرصة الأحسَن[٣].

---

(1) Joseph S. Bentwich. Op. Cit., p. 180.

(٢) ألفريد ليلنتال (مرجع سابق)، ص ٣١٣، ٣١٤، نقلاً عن مجلة نير الإسرائيلية، عدد تشرين ثانى/ كانون أول (نوفمبر/ ديسمبر) ١٩٦١، ص ٣.

(٣) أليكس هيلى (مرجع سابق)، ص ١٩٧ (من «قصة الرق فى أمريكا»، بقلم عبد الحميد الكاتب).

وكان الأسبان والبرتغاليون هُم أوّل من استعمَر العالَمَ الجديد، وكانت المستعمرات الأُولَى فى المنطقةِ الوسطى، بين ما يسمّى الآن بأمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية.. ربَّمَا لأن مناخها كان أقرب إلى مناخ بلادهم، وربَّمَا لأن كريستوفر كولمبوس، الذى أرسله ملك أسبانيا وملكتُها، احتفالاً وابتهاجًا بانتصارهم على المسلمين، لَم تَرسُ سفينته الأولىَ على الساحل الشمالى لأمريكا، وإنَّمَا رَسَت على جزيرةِ دومنيكان فى البحرِ الكاريبى.. فلما جاء الأسبان ـ بعد هذا ـ سلكوا الطريق الذى سلكته قافلة كولمبوس، ووصلوا إلى أمريكا الوسطى، وبدءوا يستوطنونها[١].

وكان منطقيًا أن يصطدم هؤلاء المهاجرون الأسبان والبرتغاليون أولاً، ثم الإنجليز والأوروبيون بعد ذلك.. بالهنودِ الحمر، أصحاب الأرض الأصليّين، «الذين بلغوا قدرًا غير قليل من الحضارة»[٢].. وأن تنشب «بين هؤلاء الأوروبيين الغزاة وبين الهنود الحمر معارك كثيرة وطويلة، اقترف فيها الغزاةُ من التقتيل والإبادة، ما نقرأ عنه صفحات مروعة».. ممَّا أدى إلى انقراض أصحاب الأرض، فى وقتٍ أخذ فيه النازحون الغاصبون يتكاثرون ويتكاثرون، حاملين معهم حضارة الغربِ ومُنجزَاته، وخاصة بعد (الثورة الصناعية).

ومع قهر الهنود الحُمر وإبادتهم، كان تكاثُر البيض، وجلب الرقيق من أفريقيا، على نحو ما سبق فى بداياتِ الحديثِ عن (العامل العنصرى)[٣]، «ليعمَلوا فى زراعة الأرض» «وبدأ رجال الدين يدخلون الميدان، ويجدون المبرّرات الدينيةِ لهذا الاسترقاق، فقالوا: إن المسيحيين المتديِّنين الأتقياء، هم صفوة الناس عند الله، وقد اصطفاهم الله لينشروا المسيحية بين الوثنيين الجُهَلاء.. وما دمنا لا نستطيع أن نصل إليهم فِى غاباتِهم وأدغالِهم فى أفريقيا، فمن الواجب علينا أن نُحضِرهم هنا، لكى نجعَلَهم مسيحيين.

---

(١) المرجع السابق، ص١٩٧ .
(٢) المرجع السابق، ص١٩٧ .
(٣) ارجع إلى ص ١٧٤ من الكتاب.

وهكذا أصبح الاسترقاق عملاً دينيًا، يحضّ عليه رجال الدين، وينال عليه مالكُ الرقيق ثوابًا من الله»[1].

وهكذا - أيضًا - امتزج الإصلاحُ الدينىّ، والصراع الكاثوليكى/ البروتستانتى، والثورة الصناعية، واكتشاف (الأرض الجديدة)، وما فيها من فرص جديدة.. لتشارك - كلها معًا - فى تسيير التاريخ الأمريكىّ فى اتجاهٍ واحد، هو أن الهنود الحمر صار مكانهم متحَف التاريخ، بعد أن تمّت إبادتهم، وأن الذين حلّوا محلّهم فى عمارةِ الأرضِ فريقان: بيضٌ يملكون، وسودٌ يُستعبَدُون.. فقَد كانت «الفِكرة الشائعة بين عامة الأوربيين فى ذلك العصر، أن (الوجود) هو هيكل مكون من عِدّةِ طبقات، فالملائكةِ هى أعلى الطبقات، والحيوانات هم أدنىّ الطبقات، والبشر (أى من كانت بشرتهم بيضاء) هم دون الملائكة، أما السود فهم دون البشر، وفوق الحيوانات»[2].. ممّا رسَّخَ فى الأذهان أن المشكلة العنصرية فى الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ إنَّمَا هى «غريزة فِطرية»[3].. مع أن المسألة لا تعدو أن تكون مسألة نفسية / اجتماعية، أكثر مما هى مسألة (بيولوجية)، على حدّ تعبير هانز Hans، وجه مسارَهَا التدفّقُ التاريخيّ للحياة على (الأرضِ الجديدةِ)، بعد وصول الرجل الأبيض إليها.. وهو تدفّق يصعب فيه الفصلُ بين الدم الزنجى والدم الأبيض، على حدّ تعبيره، فقد «كان لكثير من مُلاّك الأراضى البيض علاقات غير شرعية بمَحظيّات من العبيد.. وقد اعترف بعضُ هؤلاء الملاك بأبنائهم الذين أثمرتهم هذه العلاقات غير الشرعية.. ونتيجة لذلك وُجدت جموعٌ كثيرة من السود المتعلمين والأغنياء. وقد زاد عدد هؤلاء السود الذين تمّ الاعتراف بهم نتيجة للحربِ الأهلية، حيث زادت هذه العلاقات غيرُ الشرعية، بين الجنود ورجال البحرية وغيرهم، وبين بنات السود، حتى أصبح هؤلاء السود - بمرور الأيامِ - بيضًا».. ولذلك فإن العديدَ من الأمريكيين البيضِ، يجرى - فى

---

(١) أليكس هيلى (مرجع سابق)، ص١٩٨، ١٩٩ (من «قصّة الرق فى أمريكا»، بقلم عبد الحميد الكاتب).

(٢) المرجع السابق، ص ٢٠١.

(٣) جروف ساموريل داو (مرجع سابق)، ص ١٣٥.

عروقهم - الدمُ الزنجيّ، دون أن نعلّم ذلك»، على حدّ تعبير هانز.. وفي مثل هذه الظروف، «يبدو الحديث عن الأمريكيين (السود)، منفصلاً عن الأمريكيين (البيض)، أمرًا مُضحكًا»(١)، على حدّ تعبيره كذلك.

ومَع ذلك، فقد ظلّت التفرقة العنصرية أمرًا يقرّه القانون الأمريكيّ حتى سنة ١٨٩٧، حيث حاولت الحكومة الفيدرالية الأمريكية - مع نهايات القرن التاسع عشر - التخفيف من غلواءِ هذه الظاهرةِ - ظاهرةِ التفرقةِ العنصريةِ - غير الإنسانيةِ، وغيرِ العصريةِ، فحاولت سنة ١٨٩٧ أن تستصدر قرارًا من المحكمةِ العُليا بذلك، إلاّ أن القرار صدر يقضى بمشروعية التفرقة، ولكن على أساسِ المساواة.. ثم غيَّرت المحكمةُ قرارَها سنة ١٩٥٤ وسنة ١٩٥٥، وأعلنت أن التفرقة لا تتفق مع تكافؤ الفُرَص بطبيعتها(٢) .

وإذا كان هذا هو وضع التفرقة العنصرية عمومًا - رغم قرار المحكمة العليا سنة ١٩٥٥ - على مستوى الحياةِ الأمريكيةِ العامةِ، فإنه لا بد أن يكون له انعكاسه على التعليم الأمريكيّ، وأن يكون له صداه فى داخل مؤسّساته، ففى النصف الثانى من القرن التاسع عشر، حيث كانت الحرب على أشُدّها بين البيض والهنود الحمر - أصحاب الأرض، كان الاتجاه السائد لدى الأمريكيين البيض، هو القضاء على الهنود، لا تعليمهم.. فقد قرّر مدير مكتب التعليم .U.S.O.E فى الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ سنة ١٨٧٠م مثلاً، أنه «حتى ذلك الوقت، أُنفق ٨,٠٠٠,٠٠٠ دولار لتعليم الهنود الحُمر، بينما كان مَا أُنفق على قتلهم لا يقل عن ٥٠٠,٠٠٠,٠٠٠ دولار»(٣)، مع مَا نعرفه من الانخفاض الواضح لكُلفة القتل، والارتفاع الواضح أيضًا لكُلفة التعليم.

---

(1) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 35.

(2) UNESCO: **World Survey of Education**, II, Secondary Education; International Bureau of Education, Geneva, 1961, p. 1364.

(3) Chris A. De Young: **Intoduction to American Public Education**; Third Edition, McGraw Hill Book Company, Inc., New York, 1955, p. 29.

ورَغم أن الوضع مختلف بالنسبة للسود، بحُكْم حاجة حركة الحياة فى المجتمع الأمريكىّ إليهم كما سبق، حاجتَها إلى التخلّص من الهنودِ الحُمر.. فإن الوضع بالنسبة لهم لم يكن أفضل، حيث لم يتعدّ أمر تعليمهم السماح لهم بالذهاب إلى الكنيسة، ليتمّ «نقلهم من الوثنيةِ إلى المسيحيةِ»، التى «تتفق وتتناسب مع ما هو مطلوب من الرجلِ الأسودِ، فكان على القسّيس الذى يعلّمهم المسيحية، أن يؤكد على طاعةِ العبدِ للسيّد، وعلى أمانةِ العبدِ حتى لو كان جائعًا».. «وكان بعض القساوسة يذهب إلى أكثر من هذا، فيحرّمون على العبيدِ تعلّم القراءة، حتى لا يقرءوا الإنجيل، لأنهم لو قرءوه لما أمكن السيطرة عليهم والتحكّم فيهم بعد هذا»[١].

وَمِن ثُم لقِىَ قرار المحكمة العليا فى ١٧ مايو ١٩٥٤ - بمنع التفرقةِ العنصريةِ فى الولايات المتحدة - معارضة شديدة، وخاصّةً فى الولاياتِ الجنوبيةِ، فقد كان المبدأ السائد فى معظمِ الولايات، هو (المساواة، ولكن التفرقة Equal, But Seperate)[٢]، بمعنى المساواة فى الفُرَصِ التعليميةِ المتاحةِ للأطفالِ البيض والأطفالِ السود، ولكن مع التفرقة بين هؤلاء الأطفال فى المدارس، وهو ممَّا لا يمكن أن تكون معه مساواة فعلية.. فإن هذه التفرقة تنعكس على «كل مَظْهَر من مظاهر التعليم فى الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ» على حدّ تعبير كاندل Kandel.. فهى تنعكس على «إعدادِ المعلّمين، وعلى المرتّبات التى يحصل عليها هؤلاء المعلمون، وعلى المبانى وصيانتها، وعلى كميةِ المصروف على التعليم»[٣].. حيث نجد غالبية مدارس السود الإلزامية - مثلاً - عبارة عن «أكواخ من الخشب، ذات المدرّس الواحدِ والفصلِ الواحد One-teacher School، وهى متهدّمة عادة، ينقصها معظم أدوات ومعدّات

---

(١) أليكس هيلى (مرجع سابق)، ص ٢٠٠ (من «قصّة الرق فى أمريكا» ، بقلم عبد الحميد الكاتب).

(2) Chris A. De Young; Op. Cit., p. 30.

(3) I. L. , Kandel: American Education in the Twentieth Century; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1957, p. 226.

المدرسة الإلزامية، على حدّ تعبير هانز Hans.. كما أن «الحضور بها ليس إجباريًا، ولا تراعَى مؤهّلات المعلمين السود بحزم، ومرتباتهم أقل من متوسط مرتبات المدرسين البيض بكثير»، و«قيمة ممتلكات كل تلميذ فى مدرسة البيض هى ١٨٣ دولارًا، بينما هى لا تتعدّى ٣٦ دولارًا فى مدارس السود»(١)، وهكذا، حسب إحصائيات أوائل الستينات من القرن العشرين.

وعندما أرادت الحكومة الفيدرالية - بعد خمس سنوات من صدور قرار المحكمة العُليا - التدخُّل لتحقيق الدمج - لإلغاء التفرقة - بين السود والبيض، لم يستطع الرئيس الأمريكى الأسبق چون كنيدى إدخال طالب زنجى إحدى الجامعات سنة ١٩٦٠ إلاّ فى حراسة دبابات الجيش، ممّا يجعل ولز Wells يَرَى أن «مستقبل عدم التفرقة فى المدارس لا يزال غير معروف.. ولكن الإنسان يستطيع أن يتنبّأ - على الأقلّ - بأن حركة عدم التفرقة التامة (بين البيض والسود)، لا يمكن القضاء عليها بسهولة»(٢).

وَيَرى كليفت Clift أن مشكلة التفرقة العنصرية فى الولايات المتحدة لا تُحَلّ بقرار من المحكمة العُليا، ولا بمناصرة من الحكومة الفيدرالية، تصل إلى حدّ إدخال طالب أسودَ الجامعةَ فى حراسة قوات الجيش.. وإنّما الأيام - وحدَها - هى الكَفيلة بحلّها، على أن تتّخذ الحكومةُ الفيدراليةُ خطوات إيجابية فى هذا السبيل، يلخّصها فى «تحمُّل الحكومة الفيدرالية المسئولية القانونية والخُلقية لدمج المدارس»، و«تحمُّلها مسئولية مساعدة الولايات والمجتمعات المحلية، فنيًّا، وماليًّا، لتحقيق الدمج»، و«أن يُفَوِّض

---

(1) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 83. &:
- W. A. Low: "The Education of Negroes Viwed Historically", **Negro Education in America, Its Adequacy, Problems and Needs**, Sixteenth Year book of the John Dewey Society, First Edition, Harper and Brothers, Publishers, New York, 1962, pp. 43, 44.

(2) Guy H. Wells: "The Superme Court Decision and Its Aftermath", **Negro Education in America, Its Adequacy, Problems, and Needs**, Ibid., p. 233.

النائبُ العامّ سُلطة منع التفرقة، بسبب اللون أو الجنس أو الدين، أو الأصل القومى»[١].

ولأن المسألة نفسية/ اجتماعية كماسبق[٢]، فإن من المتوقع أن يستغرق حلُّها وقتًا أطول، مهما اتُّخِذ من إجراءات، بعد أن خلّفت الأحداثُ الماضية أجيالاً من المواطنين السود، الحاقدين على المجتمع، بسبَب ما لاقوه هم وأباؤهم وأجدادُهم، وبسبَب المستوى الاقتصادى والاجتماعى الذى ينبض بالظلم فى أحيائهم، التى حُشِروا فيها حشرًا.. مثلما خلّفت أجيالاً من المواطنين البيض، يسوءهم ما يتصوّرون أن هؤلاء المواطنين السود قد حصلوا عليه من حقوق، مكّنتهم من الإفلاتِ من القبضةِ الحديديةِ لهؤلاء المواطنين البيض.

إن التفسير الوحيد للأحداث الدامية التى حدثت فى مدينة سان فرانسيسكو سنة ١٩٩٣، بين الطرفين، إثر حادث عادى بين الشرطة (البيض) وبعض السود، هو أن هذا الحادث قد أعاد إلى الأذهانِ ذلك الجُرح الفائر، حتى فى نفس كولن پاول، رئيس أركان حرب تحرير الكويت سنة ١٩٩١/١٩٩٠، التى سُميت بحربِ الخليج الثانية، فهو زنجى الأصل، رغم المكانة التى احتلّها فى الحياة الأمريكيةِ المعاصرة، حيث صار وزير خارجية النظام العنصرى الفاشى، المسيحى اليهودى المتطرّف، الذى كُتب على الولايات المتحدة أن يُدير أمورَها بدءًا من الألفية الثالثة.

---

(1) Virgil A. Clift: "Appropriate Goals and Plans for the Future", **Negro Education in America, Its Adequacy, Problems, and Needs**, Ibid., pp. 306, 307.

(٢) ارجع إلى ص ١٨٤ من الكتاب.

رابعاً ـ العامل الاقتصادى

من قديم يربط الدارسون بين الحياة الاقتصادية ـ فى أىّ مجتمع، وبين نظام الحياة فيه، كما رأيناهم يربطون ـ من قبل ـ بين المعطيات الجغرافية لهذا المجتمع وبين نظام الحياة ذاك.. وهو ما رأينا العلامة عبدالرحمن بن خلدون يجّمعه كلّه تحت عنوان (العُمران البشرى)، الذى رأيناه يعنى ـ عنده ـ التفاعُل بين الإنسان وعناصر الطبيعة، التى يتشكل منها المكان الجغرافى الذى يعيش فيه أبناءُ المجتمع[١].

ويتبَدّى هذا (العُمران البشَرى) أظهر ما يتبدّى فى حياة اقتصادية يعيشها الناس على نحو من الأنحاء، لم يكن مُمكنًا أن يعيشوها على النحو الذى يعيشونها عليه، بدُون نظام للتربية.. وبدون ذلك، يكون نظام التعليم معلّقًا فى الهواء[٢]، على حدّ تعبير هانز N. Hans.

وقد لفت نظرَ الدارسين أنّ «أول علوم المصريين كان بالضرورة عِلم الزراعة، الذى تقدّموا فيه كثيرًا.. وكان للنيل أثر كبير فى تطوّر الفكر المصرى، لأنه هو الذى وجّه جهود المصريين ـ فى أول الأمر ـ إلى الحياة الزراعية والعلوم الهندسية والفلكية، ثم بقية العلوم المتعلقة بذلك، لعِرفان فصول السنة وأوقات الزراعة ومساحة الأرض وتنظيم المساحات الزراعية»[٣].

كما لفت نظرَ الدارسين كذلك، أن اختراع الكتابة، الذى أدّى إلى «ثورة فى كل نظامنا التعليمى»[٤]، على حدّ تعبير چون ديوى J. Dewey، قد ظهر حيث وُجدت الحاجة الاقتصادية إليها، فقد وجدوا أنها كانت «أكثر انتشاراً

---

(١) ارجع إلى ص ١٤٦ من الكتاب.

(2) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 84.

(٣) السيد محمود أبو الفيض المنوفى (مرجع سابق)، ص ٧.

(4) John Dewey: Education To-day; G.P. Putman's Sons, New York, 1940, p. 234.

حيث توجَد طبقة من التجّار، لأن تلك الطبقة استكشفت الكتابةَ منذ أقدم العصور، لتستفيد منها فى ضبط الحسابات، وتيسير الاتصالات»[١].

وقد كانت هذه العلاقة العُضوية القائمة بين الحياة الاقتصادية والحياة التعليمية، مما طوّر التعليم الجامعى مثلاً، ليواكب تطوّر الحياة من حوله.. ففى العصور الوسطى الأوربية مثلاً، «التقط الغربُ فكرة الجامعة من العالَم الإسلامىّ، وزرعها فى تُربته، لخدمة الحياة فيه.. وكانت الجامعات فى العصور الوسطى تُعِدّ الأفراد للمِهَن المختلفة، فى الطب والقانون واللاهوت والتدريس»[٢]، ثم طوّر الغربُ ذاتُه هذه الفكرة، بمجرد تفجُّر الثورة الصناعية، حيث يلفت نظر الدارسين أن تدريس العلوم فى الجامعات الإنجليزية ـ مثلاً ـ لم يكن موجهًا ـ حتى منتصف القرن التاسع عشر ـ «لفائدة رجال الصناعة، الذين فازوا بقيادة المجتمع البريطانىّ»، وإنما «كان تدريس العلوم فى الجامعات يستمدّ الوحى من رجال التجارة، فى المرحلة السابقة من التطوُّر الاجتماعى البريطانى، فبنفوذهم كان للفلَك المكان الأسمَى بين فروع العلوم الطبيعية، إذ كانت الملاحة المأمونة تعتمد على المعرفة الفلكيّة». و«لم تتفوّق الفيزياء فى المكانة على الفلك، إلاّ عندما تفوّق نفوذ التصنيع على نفوذ التجارة»[٣].

وإذا كانت الجامعة الأوربية قد بدأت ـ أوّلَ الأمر ـ «قاصرة على الأعيان وعِلية القوم، جامدة صارمة فى مادّتها، ومراكز للرجعية فى مجتمعاتها، معادية ـ إلى حدٍّ كبير ـ لحركة الإصلاح، مناهضة للعلم الجديد»[٤]، على حدّ تعبير

---

(١) كلنتون هارتلى جراتان (مرجع سابق)، ص ٣١.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: **فى التربية الإسلامية**، الجزء الثانى؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩١، ص ٣٠١.

(٣) لانسلوت هوجبن: **العلم للمواطن**، ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور، ودكتور سيد رمضان هدارة، مراجعة دكتور مرسى أحمد، رقم (١٠١) من (الألف كتاب)، الجزء الثالث؛ دار الفكر العربى، القاهرة، ص ٣٢٠.

(٤) كلارك كير: **نظرات فى التعليم الجامعى**، ترجمة محمد كامل سليمان؛ مطبعة المعرفة، القاهرة، ص ١٨، ١٩.

كلارك كير، فقد وجدت نفسها «(مضطرّة) إلى أن تتطوّر»، «لتجد لها (مكانًا) فى العالَم الغربىّ الحديث ـ عالَم ما بعد الإصلاح الدينى فى الغرب سنة ١٥١٥»[١].. فبعد أن «كان التعليمُ العالى فى مراحله الأولى بعيدًا ـ إلى حد كبير ـ عن العلوم، وخاليًا تمامًا من التكنولوجيا، كما كان يقاوم أى اتجاه مِهنىّ»، على حدِّ تعبير هاربيسون ومايرز Harbrison and Myers.. أفسحت الجامعات «المجال بالتدريج للاهتمام المتزايد بالعلوم والتطوّر الصناعى فى غرب أوروبا وفى الولايات المتحدة».. «ويبدو أن الجامعات الألمانية كانت أُولَى الجامعات التى عُنيت بدراسة العلوم دراسة جديدة»[٢].

وهكذا كان التطوّر الاقتصادىّ من حول الجامعة فى الغرب، هو الذى أدّى إلى تطوير هذه الجامعة، فبعد أن كانت الدراسة بها دراسة «نظرية ميتافيزيقية، وكانت الدراسات العمَلية والفنية والهندسية والزراعية والطبية وغيرها، تُقدَّم فى معاهد تكنولوچية خارج الجامعات».. «صارت دراسة حيّة، تجعل من الجامعة جُزءًا من الحياة، لا بُرجًا عاجيًا معزولاً عنها.. ومن ثم ضمّت إلى كلياتها التقليدية، الكلياتِ التكنولوچيةَ، كالطبِّ والهندسة والزراعة والصيدلة، كما نشأت جامعات تكنولوچية خاصة، كجامعة زيورخ الهندسية، ومعهد ماساشوستس للتكنولوچيا بأمريكا»[٣].

وهكذا وَجدت الجامعةُ نفسَها فى قلب الحياة، وخاصّة الحياة الاقتصادية، حتى صار هناك من المفكرين مَن «يخشَى المزيدَ من ارتباط الجامعة بحياة المجتمع، ويَخشى أن تفقد الجامعة موضوعيتها وحريتها»، حين «تنجرف الجامعة أكثر وأكثر مما ينبغى، من البحث الأساسىّ إلى

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: فى التربية الإسلامية، الجزء الثانى، مرجع سابق، ص ٣٠٣.

(٢) فردريك هاربيسون، وتشارلز أ. مايرز: التعليم والقوى البشرية والنموّ الاقتصادى، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية، ترجمة الدكتور إبراهيم حافظ، مراجعة وتقديم محمد على حافظ؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٦٦، ص ٢٣٥، ٢٣٦.

(٣) دكتور عبد الغنى عبود: التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوچيا والتربية من النظام إلى اللانظام (مرجع سابق)، ص ٨٨، ٨٩.

البحث التطبيقىّ، ومن البحث التطبيقىّ إلى التطبيق نفسه»[١]، على حدّ تعبير كلارك كير.

وقد كانت ألمانيا ـ كما سبق ـ هى الرائدة فى هذا المجال، حين أنشأت جامعة هالى Halle سنة ١٦٩٤، وجامعة جوتنجن Gotengen سنة ١٨٣٧، وجامعة برلين Berlin سنة ١٨٠٩، على أساس هذه الرؤية الجديدة للتعليم الجامعى.. ومنها انتقلت الفكرة إلى الولايات المتحدة وغيرها من الدول، ثم كانت إنجلترا هى الرائدة فى تطوير التعليم الجامعى فى وجهة أخرى، هى وجهة توجيهه «لإتاحة فرَص تعليمية على المستوى الجامعى للراشدين»[٢]، وذلك بإنشاء كلية رَسكن Ruskin College، تابعةً لجامعة أكسفور Oxford سنة ١٨٩٩، مما يُعتبر «(تطويرًا) فى الجامعة التقليدية ذاتها، حتى لا تتخلّف عن ركب الحياة، الذى يتطوّر من حولها بسرعة»[٣].

ولا تقف العلاقة بين الحياة الاقتصادية والحياة التعليمية عند حدّ التعليم الجامعى بطبيعة الحال، وإن كانت تبدو أوضح فى هذا التعليم.. ولكنها تتعدّى التعليم الجامعى والعالى، إلى سائر أنواع التعليم ومراحله جميعًا، وإن كان بدرجات أقلّ، ومتفاوتة من مرحلة إلى مرحلة، ومن نوع من أنواع التعليم إلى نوع آخر.. حيث لم تعد التنمية فى هذا العصر «عملية مادّية فحسب، رغم أهمية العنصر المادى فى هذه العملية، لأن العنصر المادى فى حاجة إلى العنصر البشرى الذى يوجّهه»[٤]، والذى هو موضوع التربية.. ومن ثم صار «التعليم المدرسى» «مَوضعَ اهتمام دولىّ كبير، لا عند المربّين المهنيّين فحسب، بل وعند علماء الأنثروبولوجيا والاجتماع والاقتصاد وعلماء

(١) كلارك كير (مرجع سابق)، ص ١٢٧.
(٢) كلنترون هارتلى جراتان (مرجع سابق)، ص ١٤٥.
(٣) الدكتور عبد الغنى عبود: «تجربة الجامعة المفتوحة فى مصر»، التجارب العربية فى مجال الجامعات المفتوحة، دراسة مقارنة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٦، ص ١١.
(٤) دكتور عبد الغنى عبود: التربية الاقتصادية فى الإسلام، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٢، ص ٣٤.

السياسة»[١].. وصار «التعليم صناعة كُبرى، فى جميع أنحاء العالَم»[٢].

ولا يقف تأثير هذه العلاقة بين الحياة الاقتصادية والحياة التعليمية عند حدّ المناهج والمقرّرات الدراسية، بحيث تعكس ما يجرى من ألوان نشاط اقتصادىّ، وتُعدّ لها.. ولكنه يتعدّى ذلك إلى أن التعليم هو الذى يقوم بخلق الدافع Motivation نحو نشاط اقتصادىّ بعينه[٣]، على حدّ تعبير لبنشتين Leibenstein، حيث «لا تقوم المدرسة - فى المفهوم العامّ لها - بخلق مَهارات خاصّة فحسب، بل إنها تقوم بخلق اتجاهات نحوَ ألوان النشاط المختلفة كذلك»[٤]. وبهذا المعنى، صارت «تنمية رأس المال البشرى جُزءًا لا يتجزأ من عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، باعتبار أن الإنسان غايةُ هذه التنمية ووسيلتُها فى نفس الوقت، فمِن أجله تُرسم الخطط والسياسات، وبجهوده الفكرية والجسدية والتنظيمية، تتحقّق أهداف هذه السياسات»[٥].

وتتّخذ العلاقة العضوية القائمة بين الحياة الاقتصادية والحياة التعليمية أشكالاً مختلفة، تخضَع - فى كل منها - لظروف المجتمع، ورؤاه الدينية، وتطلّعه الحضارىّ، وتدفّقه التاريخىّ.. إضافة إلى أوضاعه السياسية والاقتصادية والاجتماعية جميعًا.

والأصل فى تطوُّر هذه العلاقة أن تكون طبيعية متمهّلة متأنّية، بحيث تستجيب الحياة التعليمية لأى تطوُّر يطرأ على الحياة الاقتصادية وغير الاقتصادية جميعًا، وهو ما يمثّل أزمة تجد التربيةُ نفسَها واقعة فيها،

---

(١) د. آدمز: التعليم والتنمية القومية، ترجمة الدكتور محمد منير مرسى؛ عالَم الكُتب، القاهرة، ١٩٧٤، ص١٤٧.

(٢) المرجع السابق، ص٦٦.

(3) Harvey Leibenstein: "Shortages and Surpluses in Education in Underdeveloped Countries: a Theoretical Foray", Chpter 3 from: **Education and Economic Development,** Edited by C. Arnold Anderson and Mary Jean Bowman; Third Edition, Adline Publishing Company, Chicago, 1971, p. 60.

(4) Ibid., p. 61.

(٥) دكتور حامد عمّار: فى اقتصاديات التعليم، الطبعة الثانية، دار المعرفة، القاهرة، ١٩٦٨، ص ٢٢.

وخاصّة مع التطوّرات الكثيرة والمتسارِعة، التى بدأت تظهَر على الحياة بعد الثورة الصناعية، فى منتصف القرن الثامن عشر الميلادى على وجه الخصوص.

لقد أحدثت الثورةُ الصناعيةُ التى وقعت فى أوربّا بعد الإصلاح الدينى بها سنة ١٥١٥ ـ وكاثر من آثار هذا التعليم ـ تغيُّرات كثيرة متلاحقة، فى مجال الاقتصاد والتصنيع خاصة.. كانت لها آثارها الكبيرة على نظم التعليم فى بلاد أوربّا المختلفة.. ففى إنجلترا (البروتستانتية) مثلاً، انتقلت جموع بشرية كبيرة مِن أطراف البلاد إلى المناطق الداخلية بها، ومنطقة لندن تحديدًا، حيث أُنشئت المراكز الصناعية الجديدة، وتغيّرت مِهَن ملايين الناس، وتبدّلت الحياة فى المناطق الريفية الفسيحة المحيطة بهذه المناطق، فأصبحت مناطق شعبية متجمّعة، فى مُدُن جديدة عِملاقة.

وهكذا أصبح النظامُ التعليمىّ ـ فى إنجلترا القديمة ـ غير مكافئ تمامًا لكل هذه التغيّرات، سواء فى توفير المدارس اللازمة والكافية، أو فى توفير المناهج الدراسية التى تغطّى هذه التغيّرات[1].

ونتيجة لذلك، بدأ توزيع المدارس الثانوية ـ مثلاً ـ يختلّ بشدّة، منذ منتصف القرن التاسع عشر، وينحرف عن توزيعه العادل المألوف.. فالأقاليمُ الزراعيةُ بأعدادها الثابتة، كانت تجد المدارس الثانوية التى تحتاج إليها.. أما الأقاليم الصناعية والمدن، فكانت على العكس من ذلك.

لقد فوجئَت بهجوم كبير من المناطق الزراعية، لم يمكّنها من تدبير المدارس الثانوية الجديدة، لإمداد هذه الجموع بما تحتاج إليه من تعليم ثانوى[2].

وإذا كانت إنجلترا القرن التاسع عشر قد وجدت نفسَها فى (أزمة) نتيجة (للمفاجأة) التى أصابتها بها الثورة الصناعية، والتى لم يستطع نظامُها

---

(1) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 69.
(2) Ibid., p. 72.

التعليمى أن يتكيَّف معها بسرعة.. فإن روسيا قد استوعبت الدرس فى مطالع القرن العشرين، حين سيطر البلاشفة على أمور البلاد سنة ١٩١٧، ورأوا «الدمار الاقتصادىّ الذى سبَّبته الحربُ العالمية الأولى»، حتى «أصبحت البلادُ على شفا كارثة اقتصادية»[١]، وأرادوا تحويل «روسيا الزراعية المتخلِّفة، إلى قوة عالَمية قيادية»[٢]، وذلك من خلال «التخلّص من التخلّف التكنيكى الاقتصادى للبلاد، والتوصُّل إلى مستوى أعلى من التطوّر فى قوى الإنتاج»[٣]، وحدَّدوا لذلك فترة، عبَّر عنها ستالين Stalin بقوله: «(إننا متأخرون ٥٠ - ١٠٠ سنة عن البلدان الراقية، وإننا يجب أن نقطع هذا الشوط فى عشر سنين).. و(إننا سنفعل هذا، وإلا قُضى علينا)».. وأيَّدَ موقفه هذا بالعبارة المشهورة التى قالها لينين: (إما أن نَلحَق بالبلدان الرأسمالية الراقية ونتفوّق عليها، وإما أن نَهلَك).

وكان هذا من الواجبات العُظمى. التى عُهد بها إلى المعاهد التعليمية السوفيتّية»[٤].

وبهذه (الثورة الاقتصادية) التى خاضها البلاشفة فى روسيا سنة ١٩١٧، تمكَّنت روسيا - والاتحاد السوفيتّى كله فيما بعد - من الانطلاق، بفضل التخطيط الحازم والدقيق والشامل، الذى خطَّطوه لتحقيق ذلك اللحاق بالبلاد الرأسمالية الراقية، والتفوُّق عليها، على حدّ تعبير ستالين، «فى مختلف المجالات، تخطيطًا دقيقًا حازمًا، وضعوا فيه كل الأمور فى الاعتبار، فأُنشئت المناطق الصناعية الجديدة، وزُوّدت بمتطلّباتها اللازمة، من المساكن والخِدْمات الصحّية والمدارس وغيرها، وغُيِّرت المناهج لتناسب هذا التطوُّر

---

(١) فيتالى دنشنكو: كيف تطوّر الاقتصاد السوفيتّى ؛ مطبوعات وكالة أنباء نوفوستى، موسكو، ١٩٧٠، ص٩، ١٠.

(٢) ف. يليوتن: التعليم العالى فى الاتحاد السوفيتّى ، ترجمة محمود حشمت؛ دار يوليو للنشر، القاهرة، ص٩، من المقدمة.

(٣) ل. أ. ليونتيف: الموجز فى الاقتصاد السياسى، ترجمة أبو بكر يوسف، مراجعة ماهر عسل، من سلسلة (من الفكر السياسى والاشتراكى)؛ دار الكاتب العرى للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٧، ص١٩٣.

(٤) جورج كاونتس (مرجع سابق)، ص ٧٠.

المنتَظر، والمخطط له، ومن ثم لم يكن هذا التطوُّر مفاجئا، بحيث يُخِلّ بالتوازُن بين المناطق المختلفة»[١].. وهو ما أحسن هانز Hans التعبيرَ عنه بقوله: «إن مائة وخمسين سنة من النشاط الاقتصادىّ والتطوّر التربوى فى إنجلترا، قد اختُصرت إلى فترة تقلّ عن عشرين سنة، وأنتجت التغيّرَ الأكثر جذرية فى التاريخ»[٢].

ويقودنا الاتحاد السوفيتّى السابق وتجربتُه الرائدة، على طريق المواءمة بين الحياة الاقتصادية والحياة التعليمية، فى مواجهة التجربة الإنجليزية السابقة عليها، والتى أفادت منها.. إلى الدور الذى تلعَبه **النظريةُ الاقتصاديةُ** فى تحقيق هذه المواءمة، حيث تُعرَّف النظرية الاقتصادية بأنها - ببَساطة - «مسألة قيود أو لا قيود. أو المسألة - بعبارة أخرى - تتوقف على مقدار تدخل الحكومات بسياساتها، فى تقييد المعاملة داخل البلاد وخارجها»[٣]، أو على درجة (السيطرة) التى تستخدمها الدولة، فى توجيه أدوات الإنتاج ووسائله المتاحة[٤]، على حد تعبير بوين Bowen، حيث «يَخضَع معنى كلمة (تنمية) لتأثير الأيديولوچيا.. فالتحديد الماركسىّ لها، يختلف عن التحديد الرأسمالى مثلاً»[٥]، كما هو معروف.

وفى ضوء هذا التعريف، يمكن أن نقسّم أشهر النُظم الاقتصادية المعاصرة، إلى نظامين اثنين أساسيين، هما: النظام الرأسمالى، والنظام

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوچيا والتربية من النظام إلى اللانظام (مرجع سابق)، ص ٨٩.

(2) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 72.

(٣) ب. ح. وودز: التعاوُن الاقتصادىّ وأساليبه، الكتاب الثانى من سلسلة (كتب الناقوس)، مراجعة وتقديم عباس محمود العقاد؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ١٠ (من المقدمة، للأستاذ عباس محمود العقاد).

(4) Howard R. Bowen: **Toward Social Economy**; Second Edition, Huntley Book Store, The Clarement College, California, 1973, p. 8.

(٥) أبولو رومير: «التربية والتنمية: آفاق أفريقية»، مستقبليات، مجلة التربية الفصلية؛ مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، رقم ١٤٣، المجلد الثانى والعشرون، العدد ٢، ١٩٩٢، ص ٢٧٢.

الاشتراكى.. والفرق بينهما - عند فاجرلند وساها Fagerlind and Saha - فرق فى «الدرجة التى يُحسب فيها حساب للأفراد، فيما يُتخذ من سياسات، لتحقيق التقدم»[١].. حيث تنطلق المعاملات - فى النظام الرأسمالىّ - دون تدخل من الدولة بخطة اقتصادية، أو توجيه من أى نوع، وإنما هى تدع ذلك للرأسماليين أنفسهم، أفرادا كانوا أو هيئات أو شركات أو مؤسّسات، وحيث «يُعتبر الربح هو القيمة الكبرى فى عملية الإنتاج»[٢].. بينما «تتملك الدولة وسائل الإنتاج وتوزيع المنتجات»[٣]، فى النظام الاشتراكى.، إذ تتدخل الدولة فى هذه الأمور جميعًا، بالتخطيط والتوجيه والإشراف، تدخلاً قد يكون تامًا، كما هو الحال فى الاشتراكيات المتطرّفة، ومنها الشيوعية.. أو محدودًا، كما هو الحال فى الاشتراكيات المعتدلة.

وتقوم الرأسمالية على فلسفة واضحة، ترى أن الرخاء الاقتصادىّ إنما يتحقّق على أساس النشاط الفردى، والمبادرة الفردية، المعتمِدين على المغامرة الفردية، والذكاء الفردىّ.. وهى تعود إلى مفكرى عصر الإصلاح الدينى فى أوربّا وما تلاه من عصور، ممّن «حرصوا على التأكيد بأن الفرد قوّة اجتماعية، ضرورية ونافعة»[٤].

وقد دعم هذه الفلسفةَ ما تحقّقَ بعد عصر الإصلاح من إنجازات على يد الرأسمالية، فى «جميع مظاهر الحضارة الحديثة وإنجازاتها»[٥].. فقد «أُقيمت - فى ظلّ الرأسمالية - المعامل والمصانع، وأُنشئت السكك الحديدية، وبُنيت السفنُ الكبيرة»، «فازداد إنتاج مختلف الطيّبات المادّيّة، عشرات ومئات

---

(1) Ingemar Fagerlind and Lawrence J. Saha: Education and National Development, A Comparative Perspective; Pergamon Press, Oxford, 1983, p. 67.

(2) Ibid., pp. 67, 68.

(3) Ibid., p. 206.

(٤) جورج سول (مرجع سابق)، ص ٨١.

(٥) جوزيف شومبيتر: الرأسمالية والاشتراكية والديمقراطية، تعريب وتعليق خيرى حماد، الجزء الأول، العدد (١٨١) من (اخترنا لك)؛ الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ص ٢٠١.

الأضعاف، مما كان عليه فى فترة ما قبل المرحلة الرأسمالية»[١].

وتنعكس هذه الفلسفة الرأسمالية - بشكل واضح - على الأيديولوچيا السائدة فى هذه المجتمعات الرأسمالية، وخاصة فى بلاد أوربًا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية، وغيرها من بلاد العالَم المتقدّم، التى تؤمن بهذه الفلسفة الرأسمالية.. فنرى الأيديولوچيا السائدة فى حياة هذه المجتمعات «تقوم على المنافسة، وتقديس العمَل، لما له من أثر مباشر فى الحصول على المعاش، وتحقيق الكسب والربح، كما تقوم هذه الأيديولوچيا على أساس (الصراع).. بين أصحاب الأعمال والعمّال، وبين الدولة والشركات والمؤسّسات.. وعلى أساس (المنافسة)، بين الشركات والمؤسسات، وبين الجهات المحلية المختلفة، وبين الأفراد بعضهم البعض.. وفى هذا (الإطار)، تكّونت النقابات فى البلاد الرأسمالية، لتحمىَ المنضَمّين إليها من (أعدائهم)، والطامعين فى عرقهم ورزقهم»[٢].

وفى إطار هذه الأيديولوچيا، تتشكّل الحياة الاقتصادية فى المجتمعات الرأسمالية، لتؤثر فى الحياة التعليمية فى هذه المجتمعات.. حيث نرى أن التعليم فى هذه البلاد - بما تطور إليه بعد الإصلاح الدينى - هو الذى مَكّن البلاد الرأسمالية - من استبدال «العمَل اليدَوى بالآلات والماكينات، وظُهُور اختراعات أدّت إلى مَيكَنة صناعة الغزل والنسيج، وصناعة التعدين، واستخراج الفحم، وتُوِّجت هذه الثورة فى الصناعة باكتشاف الطاقة البخارية»[٣].. ثم بالتطوُّر الكبير فى استخدام الطاقة فيما بعد، باكتشاف الطاقة الكهربائية، ثم الطاقة الذرية.

---

(١) أ. ت. فلاندر: «التدريب المهنى: هل تكون له نُظُم، أم يظل (تروسًا) فى الإدارة الاقتصادية؟»، ترجمة أحمد خاكى، مستقبل التربية؛ تصدُر عن مجلة رسالة اليونسكو ومركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، العدد السابع، السنة الثانية، يوليو ١٩٧٤ (التعليم الثانوى والتدريب والعمالة)، ص ٩.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام (مرجع سابق)، ص ٩١.

(٣) حمدى مصطفى حرب: التربية والتكنولوچيا فى معركة التصنيع؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦١، ص ١٢.

والتعليم - فى البلاد الرأسمالية - هو (جهد شعبى) أساسًا، حيث نجد الشعب فى كل بلد رأسمالىّ هو الذى يهتمّ بالتعليم، ويهتمّ بتمويله، اهتمامه بتطويره وبالإشراف عليه، لأنه يعتبره (استثمارًا)، لا يقلّ أهمية عن الاستثمار فى المشروعات ذاتها.. ومن ثم يقوم التعليم فى هذه البلاد على أساس (المنافسة) بين مختلف الجهات المحلّية. وقد تتدخل الدولة فى شئون هذا التعليم، ولكن تدخُّلها لا يكون للسيطرة وبسط النفوذ، وإنما للمساعدة وحدَها غالبًا، سواء المساعدة المالية، والمساعدة الفنية، أو لتحقيق مبدأ تكافؤ الفُرَص التعليمية، بين الأفراد، وبين مختلف الجهات المحلّية.

غير أن اعتبار التعليم فى البلاد الرأسمالية جهدًا شعبيًا، وقيامه على المنافسة بين مختلف الأفراد والهيئات والجهات المحلية، كان مما جعل التعليم فى هذه البلاد - وخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية، حيث سلبية الحكومة الفيدرالية فيما يتصل بشئون التعليم - يفتقر إلى الوحدة، وإلى تحقيق تكافؤ الفُرَص التعليمية بين الجميع.. ويتردَّى - فى بعض المناطق - إلى مستوى يقل كثيرًا عن مستواه حتى فى البلاد المتخلفة، مما جعل بعض المفكرين الأمريكيين ينادون بتدخُّل الحكومة الفيدرالية فى شئون التعليم، بعد أن صارت «المدرسة الأمريكية تعكس النظام الاجتماعىّ الاقتصادىّ، فى كل شىء تقوم به.. فيما تعلّمه، ومَن تعلّمهم، ومَن يقومون بالتعليم، ومَن يقومون بتوظيف المدرسين والاستغناء عنهم»[١].. وهو أمر يزداد سوءًا على مستوى التعليم الجامعى، حيث صار «هناك خطر اقتصار التعليم الجامعى على أبناء الأثرياء، وهو أمر يمكن أن يؤدّى إلى مجتمع مقسّم إلى طبقات ثقافية»[٢].

---

(١) هربرت ريد: **التربية من أجل السلام**، ترجمة حمزة محمد الشيخ، مراجعة الدكتور عطية محمود هنا؛ رقم (٥٣٧) من (الألف كتاب)، مؤسّسة سجلّ العرب، القاهرة، ١٩٦٤، ص٧٠، ٧١.

(٢) هيوبرت همفرى: **فى سبيل البشرية**، ترجمة أحمد شناوى؛ مكتبة الوعى العربى، القاهرة، ١٩٦٤، ص٩١.

وقد أدّت المنافسة التى قامت عليها الرأسمالية لتحقيق الربح والكسب، وما حققته من إنجازات ومكاسب فى شتّى المجالات، إلى أن تصوّرت نفسها (وصيّة) على العالَم، فكان الاستعمار، وكان القهر، وكان اقتسام دول الغرب الرأسمالى لبقية بقاع الأرض، تستذلّها، وتنهب خيراتها، وتقهَر أهلَها، حتى لقد صارت تبدو كما لو كانت تستعدّ لابتلاع بلاد العالم الأخرى، والسيطرة عليها اقتصاديًا وسياسيًا[1] - على حد تعبير لينين - ممّا ولّد الأفكار المناهضة لها.. هناك فى أقصَى الأرض، وفى روسيا تحديدًا، بمولد الاشتراكية المتطرّفة (الشيوعية) فيها، كما سبق[2]، وإن كانت أفكارها تعود إلى الكُتّاب الاشتراكيين الذين ظهروا فى القرن السادس عشر، متأثرين بأفكار أفلاطون Plato فى (الجمهورية).. فقد لُوحِظ أن (المجتمع المثالىّ) أو (اليوتوبيا) Utopia، الذى رسمه السير توماس مور Sir Thomas More، أحَد قادة الإنسانية فى إنجلترا سنة ١٥١٥.. «كان متأثرًا بأفلاطون، سواء فى الاقتصاد الاجتماعى، أو فى الأفكار التربوية»[3].. كما لوحظ أن تأثر كُتّاب القرن الثامن عشر (بمور) كان واضحًا، حتى لقد سُمُّوا (بالمثاليين) أو (الطوباويين)[4].

وتتفاوت الاشتراكيات فيما بينها، فيما تُلقيه على عاتق الدولة من أعباء، وما تمنَحه إياها من صلاحيات حق التدخل فى شئون الأفراد، بين الاشتراكية المتطرّفة، التى تُلقى على الدولة (كلّ) أعباء التقدّم، وتمنحها (كلّ) صلاحيات التدخّل فى شئون الأفراد، وبين الاشتراكيات المعتدلة، التى تُلقِى على الدولة (بعض) تلك الأعباء، وتمنحها ما يتفق مع هذه الأعباء الملقاة عليها من صَلاحيات.

والاشتراكية المتطرّفة هى الاشتراكية التى نادى بها كارل ماركس

---

(1) V.I.Lenin: The National Liberation Movement in The East; Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1957, p. 98.

(٢) ارجع إلى ص ١٩٥، ١٩٦ من الكتاب.

(3) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 196.

(4) Ibid., p. 195.

Carl Marx (١٨١٨ ـ ١٨٨٣)، والتى ردّ بها على أستاذه هيجل Hegel (١٧٧٠ ـ ١٨٣١)، تمامًا كما ردّ أرسطو على أستاذه أفلاطون[١]، والتى تُعتبر «وليدة النظام الرأسمالىّ الحاضر»[٢] فى عهده، على حدّ تعبيره، حيث تُعتبر ـ على عكس النظريات الاشتراكية التى سبقته ـ إفراز هذا النظام الرأسمالىّ، الذى تحدّثنا عنه منذ قليل[٣]، وردّ الفعل الأكثر حدّة له، ولذلك تسمّى أحيانًا (الاشتراكية الحديثة)[٤]، كما تسمّى أحيانا (الاشتراكية المتطرّفة)، أو (الشيوعية)[٥].. وتقوم على أساس وضع كل وسائل الإنتاج وأدواته «تحت سيطرة الدولة لتُديرها»[٦]، تخطط لها تخطيطًا دقيقًا حازمًا، وصولاً إلى «مجتمع لا وجود فيه للطبقات، يسوده الإخاء الشامل، والمساواة التامّة.. يستخدم أرقى الفنون التطبيقية، قادر على أن يفىء الخير للجميع.. مجتمع تتحقّق فيه (الوعود العظيمة)، التى تنادى بها (الاشتراكية الدولية الثورية)»[٧].

وإذا كان ماركس ـ مهندس الماركسية أو الاشتراكية المتطرّفة أو الشيوعية[٨] ـ لم يمتدّ به العُمر لينفّذ وعوده العظيمة التى رسمها، فقد أُتيحت لنظريته فُرصة التطبيق، بانهيار عرش القياصرة فى روسيا

(1) Christopher Lloyd: **Democaracy and Its Rivals, an Introducation to Modern Political Theories;** Longmans, Green and Co., London, 1940, pp. 145-158.

(٢) جورج سول (مرجع سابق)، ص ٥٨.

(٣) ارجع إلى ص ٢٠٠ من الكتاب.

(٤) الدكتور عبد الحليم الرفاعى: **الاقتصاد السياسى**، الجزء الأول، الطبعة الأولى، ١٩٣٦، ص ٩٢.

(٥) الدكتور محمد نسيم رأفت: «مبدأ تكافؤ الفرص»، **صحيفة التربية**، تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة، السنة الخامسة عشرة، العدد الأول، نوفمبر ١٩٦٢ (عدد خاصّ عن «الميثاق والتربية»)، ص ٤١.

(٦) جون فوستر دالاس: **حرب أم سلام**؛ العالمية للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٥٧، ص ٢١.

(٧) جورج كاونتس (مرجع سابق)، ص ٧٦.

(٨) تُطلق (الشيوعية) على اشتراكية ماركس تجاوزًا، إذ ليست (الشيوعية) هى نظريته، وإنما هى المرحلة الأخيرة من مراحل تطور المجتمعات فى هذه النظرية، وهى مرحلة يسعى ـ من خلال نظريته الاشتراكية ـ إلى أن يصل بالمجتمع إليها.

سنة ١٩١٧، ليقوم عنه لينين V.I.Lenin (١٨٧٠ ـ ١٩٢٤) بهذا التطبيق، ولتُكتَب لنظريته حياة، امتدّت من ذلك الوقت، وظلّت حتى انهيار الاتحاد السوفيتّى والمعسكر الشيوعى كله، فى مطلع العقد الأخير من القرن العشرين، بقيام (النظام العالمىّ الجديد).. وقام جُزء كبير من نجاحها فى تحقيق ما حققته، فى فترة زمنية قياسية، على ما اعتمد عليه من تخطيط حازم شامل لتحقيق التقدّم[1]، وضَعَ (كلّ شىء) فى اعتباره، واعتبر التعليم هو العنصر الأكثر فعالية فى هذا التحقيق.. فقد كان لينين «يُصدر مرسوم (الأرض لمن يفلَحها)، وفى أكتوبر ١٩١٧ يوقّع مرسوم إنشاء لجنة حكومية للتعليم، إيذانًا ببدء إعادة تنظيمه، وينظّم أعظم حَملة عرفتها الإنسانية ـ حتى ذلك الحين ـ ضدّ الأمية، ويحرّك قطارًا إلى طقشند، يحمل شعار الصليب الأحمر، ويحمل ١٥٠ أستاذًا ومساعد أستاذ من موسكو، و٢٠ ألف مجلّد، جُمعت من العاصمة، وأجهزة المعامل اللازمة، لإنشاء كليات الطب فى تُركِستان.. كل ذلك وهو يُشعل الثورة»[2].

لقد كان اللحاق بالبلاد الرأسمالية الراقية والتفوُّق عليها، واجبًا «من الواجبات العُظمَى التى عُهِدَ بها إلى المعاهد التعليمية السوفيتّية»[3]، حتى لَقَد تَمَّ تمكين «الشعب السوفيتّى ـ بكل طوائفه ـ من اقتحام الجامعات»[4]، وإن كان هدف التعليم كله هو تخريج (كوادر) قويّة، وقادرة على (حمل عِبء) التطوير والتنمية والتقدّم، لتحقيق أهداف الدولة، وهو ما لم يعد مناسبًا بعد الحرب العالمية الثانية، حيث بداية الثورة التكنولوچية فى وسائل الاتصال

---

(1) M. G. Chilikn: "Higher Technical Education in the U.S.S.R",. Chapter Two from: **Higher Education in the U.S.S.R**; UNESCO, Educational Studies and Documents, No. 39. 1961, p. 18.

(٢) أديب ديمترى: «منهج وتطبيقه فى التعليم» ـ الكاتب، مجلة المثقفين العرب؛ القاهرة، السنة الحادية عشرة، العدد ١١٩، فبراير ١٩٧١، ص ٤٧، ٤٨.

(٣) چورج كاونتس (مرجع سابق)، ص ٧٠.

(٤) عبد المنعم عبيد: «الجامعات، وعلاقتها بالصناعة والمجتمع»، الكاتب، مجلة المثقفين العرب؛ القاهرة، السنة الحادية عشرة، العدد ١١٩، فبراير ١٩٧١، ص ١٥٩.

والمواصلات، مما دعا إلى ظهور (اشتراكيات) أخرى، أكثر (عصريّة)، وأكثر (إنسانية)، تحقّق التقدُّم، ولكن دون حرب تشنّها على أعدائها، أو مَن تتصوَّرُهم أعداءها.

وتتفق هذه الاشتراكيات المعتدلة مع (الشيوعية)، فى أنها تَرغَب - مثلها - فى خلق ديمقراطية اقتصادية، كما تسعَى - مثلها - إلى خلق ديمقراطية سياسية[١].. بيد أنه إذا كانت الشيوعية مجموعة من المعتقدات الجامدة، قد لا تصل إلى أبعد من التأميم[٢].. فإن الاشتراكيات المعتدلة تتميز بأنها مرنة.. «وهى تقترب من المذهب الحُرّ، بأخذها بمبدأ المِلكية الخاصّة، ولكنها تبتعد عنه، بما تُريد أن تعَهد به إلى الدولة من الوظائف الاقتصادية»[٣]، وذلك بتأكيدها المِلكية العامّة[٤] لبعض وسائل الإنتاج، كالأرض والفحم والطاقة والبنوك[٥].

فالشيوعية - على ذلك - نقيض الرأسمالية، وبين النقيضين تقف الاشتراكيات المعتدلة، لتجمَع بين مميزاتها عادة، على الأقل من الناحية النظرية، فهى - مثلاً - تؤمن بالمساواة بين المواطنين كما تفعَل الشيوعية، وبتوفير الحرية للمواطنين، كما تفعَل الرأسمالية، وتسعى سعيًا إلى «التوفيق بين الاعتراف بقيمة الفرد وحريته، ومساواته بغيره، مع توجيه الدولة لخير الفرد والجماعة فى نفس الوقت»[٦].

وما من اشتراكية من هذه الاشتراكيات المعتدلة إلاّ وقد اهتمَّت هى الأخرى بالتعليم، سبيلاً إلى التقدُّم، إلاّ أنها قد لا تضعه تحت إشرافها أو سيطرتها بالضرورة، كما تفعَل الشيوعية.. ومع ذلك فالتعليم فيها موجَّه عادة

---

(1) Christopher Lloyd; Op. Cit., p. 123.

(٢) جوزيف شومبيتر: **الرأسمالية والاشتراكية والديمقراطية**، تعريب وتعليق خيرى حمّاد، الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ٢٥٨.

(٣) دكتور أحمد محمد إبراهيم (مرجع سابق)، ص ٩٢.

(4) Chirstopher Lloyd; Op. Cit., p. 140.

(5) Ibid., p. 127.

(٦) الدكتور محمد نسيم رأفت (مرجع سابق)، ص ٤٢.

«لتحقيق خُطَط الدولة، التى تضطلع بها، لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وفى حدود هذا الإطار العامّ، يتحرك النظام التعليمى فى الاشتراكية المعتدلة، فقد يكون التخطيط للتعليم حازمًا، وقد يكون أقل حزمًا، وقد يُسمح فيه بالمدارس الخاصة، وقد تحرُم هذه المدارس، وقد يصطبغ التعليم بالصبغة الدينية أو الطائفية، وقد يحرَّم مثل هذا التعليم الدينى، كما هو الحال فى الاشتراكية المتطرفة أو الشيوعية.

والأمر يختلف من اشتراكية معتدلة إلى أخرى، حسب مدى (اعتدال) تلك الاشتراكية، أو (تطرُّفها)»(١).

(١) دكتور عبد الغنى عبّود: التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام (مرجع سابق)، ص ٩٥

خامساً ـ العامل السياسى

يَرَى وِلْ ديورانت أن «الناس، وإن يكونوا بطبعهم أغرارًا، فهم كذلك بطبعهم ذَوُو عناد».. «ومن هنا لجأت الدولة ـ لكى تُبْقِىَ على نفسها ـ إلى أدوات كثيرة، تستخدمها وتصطنعها، فى بثّ تعاليمها ـ كالأسرة والكنيسة والمدرسة ـ حتى تبنى ـ فى نفس المواطن ـ عادة الولاء للوطن والفخر به. ولقد أغناها هذا التنشىء عن مئات من رجال الشرطة، وهيَّأ الرأى العام للتماسُك، فى طاعة وانصياع». «وفوق هذا كله، فإن الأقلية الحاكمة حاولت أن تحوّل سيادتها، التى فرضتْها على الناس فرضًا بقوّتها، إلى مجموعة من القوانين، من شأنها أن تبلور سلطانها من جهة، وأن تقدّم للناس ما يرحّبون به من أمن ونظام من جهة أخرى.. وهى تعترف بحقوق (الرعيّة)، اعترافاً تستميلها به إلى قبول القانون، ومناصرة الدولة»[1].

كما يرى أنه «ليس الإنسان حيوانًا سياسيًا عن رضىً وطواعية، فالرجلُ من الناس لا يتّحد مع زملائه مدفوعًا برغبته، بقدر ما يتّحد معهم بحُكم العادة والتقليد والظروف القاهرة.. فهو لا يحبّ المجتمع، بقدر ما يخشَى العُزلة».. «وعلى ذلك، فالرجل من الناس وحشىّ فى صميمه، يتصدّى للعالم كله تَصَدِّىَ العدو لأعدائه، بكل ما يتطلب ذلك من بطولة، فلو قد جرت الأمور على ما يشتهى الإنسان المتوسط، لكان الأرجح ألا تقوم للدولة قائمة.. بل إنك لتراه فى يومنا هذا، يمقت الدولة مقتًا، ولا يفرّق بين الموت وجباية الضرائب، ويتحرّق شوقًا لحكومة لا تحكُم من أموره إلاّ أقلّها، ولو رأيته يطالب بزيادة فى القوانين، فما ذاك إلاّ لأنه يعتقد أن جاره لا بدّ له من تلك القوانين.. أما هو، إذا ما تُرك لهَواه، فينزع إلى الفوضَى، التى لا يضبطها تفكير فلسفىّ، ويظن أن القوانين ـ فيما يختصّ بحالته ـ زائدة، لا حاجة إليها»[2].

---

(١) ول ديورانت: «قصة الحضارة»، الجزء الأول (نشأة الحضارة) (مرجع سابق)، ص ٤٧.
(٢) المرجع السابق، ص ٣٩.

وَيَرَى وِلْ ديورانت - كذلك - أن «القبيلة» كانت «أول صورة للنظام الاجتماعىّ الدائم»[١]، وأن منظور القبيلة إلى ما عداها من القبائل يكاد أن يكون هو نفس المنظور الذى يُنظر به اليوم أىّ شعب إلى أىّ شعب آخَر.. فكل الجماعات البشرية اليوم - فى رأيه - «تكاد تتفق، فى عقيدة كل منها بأن سائر الجماعات أحطّ منها»[٢]، مما يدل على أن «المعتقدات والعادات الاجتماعية، التى كانت سائدة فى الماضى، ما زال صداها يتردّد فى القوانين والعادات التى تسود عصرنا الحالىّ»[٣].

وهكذا يكون «الكلام فى نظام الحُكم فى أمةٍ من الأمم، لا يقف عند الفكرة العامّة عن الحُكم»، «بل هو يتناول أمورًا كثيرةً.. فهو يتناول النظام الاقتصادىّ، والنظام الخُلُقىّ، والنظام الاجتماعى، وألوانا أخرى من النظُم»[٤].. ولا تكون (السياسة) شيئا أكثر من (الحياة) التى يحياها الناس، فى مجتمع من المجتمعات القديمة والحديثة على السواءِ، أو تكون السياسة «هى الحياة، والحياة هى السياسة، فكل إنسان مُرغَم على أن يكون عُضوا فى دراما المعركة هذه»[٥]، على حدّ تعبير اشبنجلر، إذ السياسة - عنده - «هى الشكل الذى يتحقق فيه تاريخ أمة، بين تعدُّدية من أمم، وهى الفنّ العظيم للحِفاظ على الأمةِ، (فى شكلٍ لائق) باطنيًا، استعدادًا للأحداث الخارجية»[٦].

على أن (الحِفاظ على الأمةِ فى شكلٍ لائق)، أمرٌ يتوقف على نظام

---

(١) المرجع السابق، ص ٤٠.

(٢) المرجع السابق، ص ٩٥.

(٣) تشارلس تشوت، ومارجورى بل: **الجريمة والمحاكم والاختيار القضائى**، ترجمة اللواء محمود صاحب، مراجعة وتقديم حسن جلال العروسى، تصدير المستشار عادل يونس؛ دار المعرفة، القاهرة، ديسمبر ١٩٦٢، ص١١.

(٤) الدكتور محمد حسين هيكل: **الحكومة الإسلامية**؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٧٧، ص٢٧.

(٥) أسوالد اشبنغلر: **تدهوُر الحضارة الغربية**، الجزء الثالث، ترجمة أحمد الشيانى، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٦٤، ص٢٤.

(٦) المرجع السابق، ص ٤١٩.

الحكم ذاته، وعلى الرجل الذى يُسَيِّر حياتها، ويوجِّه أمورها، وما «إذا كان رجل الدولة هو ذاك الذى يستطيع أن يسيطر على الجماهير، أو أنه من أولئك الذين تجرفهم الجماهير بتيّاراتها»[١].

وأولئك الحُكَّام الذين يسيطرون على الجماهير، قد يجدون لهم مبرّرات لهذه السيطرة، حكى القرآنُ الكريمُ منها الكثير فى قديم الزمان، ومنها ما برّر به فرعونُ مصر سيطرّته على مصر وأهلها، سيطرة وصلت إلى حدِّ الاستبداد، حيث يقول سبحانه فى قصته مع موسى عليه السلام: ﴿وَنَادَىٰ فِرْعَوْنُ فِي قَوْمِهِ قَالَ يَا قَوْمِ أَلَيْسَ لِي مُلْكُ مِصْرَ وَهَٰذِهِ الْأَنْهَارُ تَجْرِي مِن تَحْتِي أَفَلَا تُبْصِرُونَ أَمْ أَنَا خَيْرٌ مِّنْ هَٰذَا الَّذِي هُوَ مَهِينٌ وَلَا يَكَادُ يُبِينُ فَلَوْلَا أُلْقِيَ عَلَيْهِ أَسْوِرَةٌ مِّن ذَهَبٍ أَوْ جَاءَ مَعَهُ الْمَلَائِكَةُ مُقْتَرِنِينَ. فَاسْتَخَفَّ قَوْمَهُ فَأَطَاعُوهُ. إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْمًا فَاسِقِينَ فَلَمَّا آسَفُونَا انتَقَمْنَا مِنْهُمْ فَأَغْرَقْنَاهُمْ أَجْمَعِينَ. فَجَعَلْنَاهُمْ سَلَفًا وَمَثَلًا لِّلْآخِرِينَ﴾[٢].

وهذه الأسباب التى رآها فرعون مبرّرًا لاستبداده بقومه، رآها النازيون فى ألمانيا، والفاشست فى إيطاليا، فى بدايات الثلث الثانى من القرن العشرين، كما رآها البلاشفة فى روسيا فى العقد الثانى من نفس القرن.. فقد بَرَّر النازيون سيطرتهم على ألمانيا بمَقُولة سيادة الجنس الآري، القادر - وحده - على توحيد أوربا، ثم حُكم العالَم[٣]، كما بَرَّر الفاشست سيطرتهم على إيطاليا بمقولة إن: «الديمقراطية قد انتهى عهدُها، وأصبحت مستهلَكة؛ وذلك لأن الناس قد أنهكتهم الحرية»[٤].

والإنسان - فى مثل هذه المجتمعات التى تُبْتَلَى بأولئك الحكام الذين يستبدُّون بأمور الناس، ويجدون مبرّرات لهذا الاستبداد - لا يُنظَر إليه على

---

(١) أسوالد اشبنغلر: تدهور الحضارة الغربية، الجزء الثانى، ترجمة أحمد الشيبانى؛ منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٦٤، ص ٢٤٨.
(٢) سورة الزخرف، الآيات: ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦.
(3) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 219.
(4) John Dewey; Op. Cit., p. 360.

أنه إنسان، له آدميّة يمكن احترامُها، وإنَّما يُنظر إليه على أنه «حيوان اجتماعى.. إنه ينمو عضوًا فى جماعة، هى نفسها جُزء من تنظيم أكبر يسمّى المجتمع، أو الدولة القومية»[١]، التى تتركز (كل) أمورها، فى (يد) هذا الحاكم الفرد ـ المستبدّ، بصوَر شتى، تقود كلها إلى حتف الأمة، وحتف حاكمها، كما نقرأ فى كتب التاريخ، القديم والحديث على السواء.. وذلك لأن الحاكم المستبدّ يحرص على سلبَ رعاياه (كل شىء)، لا بهدَف «تطبيق نظرية اقتصادية، أو تحقيق فلسفة اجتماعية، ولكنه يحدُث لتزويد الدولة بالقوّة، التى تحتمى بها من خصومها، فى داخل البلاد وخارجها»[٢] جميعًا.. مما يُوقع هؤلاء الرعايا (أسرَى الاستبداد)، علَى حدّ تعبير الكواكبى، الذى يرى «أسير الاستبداد لا يملك شيئًا ليحرص على حفظه، لأنه لا يملك مالاً غير معرّض للسلب، ولا شرَفًا غير مُعَرَّض للإهانة، ولا يملك الجاهل منه آمالاً مستقبلة ليتبعها، ويشقَى كما يشقى العاقل فى سبيلها.

وهذه الحال تجعَل الأسيرَ لا يذوق فى الكون لذّة نعيم، غير الملذات البهيمية.. وبناء عليه يكون شديد الحِرص على حياتِه الحيوانية، وإن كانت تعيسة.. وكيف لا يحرص عليها وهو لا يعرف غيرَها؟»[٣].

وفى ظلّ هذا (المسخ) الذى يُحدثه الاستبداد فى أسيره، نجد «أسيرَ الاستبداد» ـ عند الكواكبىّ ـ «لا نظام فى حياته. قد يُصبح غنيًا فيُضحَى شجاعًا كريمًا، ويُمسى فقيرًا فيبيت جبانًا خسيسًا، وهكذا كل شئونه: تُشبه الفوضى». و«أقلّ ما يؤثر الاستبداد فى أخلاق الناس، أنه يُرغم الأخيارَ منهم على ألفة الرياء والنفاق، ولبئس السيئان، ويُعين الأشرار على إجراء ما فى نفوسهم، آمنين حتى من الانتقاد والفضيحة»[٤].

---

(1) Christopher Lloyd; Op. Cit., p. 177.

(٢) ب. ج. وودز (مرجع سابق)، ص ١٣ (من المقدمة للأستاذ عباس محمود العقاد).

(٣) عبد الرحمن الكواكبى: «كتاب طبائع الاستبداد، ومصارع الاستعباد»، الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبى، مع دراسة عن حياته وآثاره، بقلم محمد عمارة؛ الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧٠، ص ٣٨٥.

(٤) المرجع السابق، ص ٣٨٨، ٣٨٩.

وهكذا نرى «أسيرَ الاستبداد» «يعيش خاملاً خامدًا، ضائعَ القصد حائرًا، لا يدرى كيف يُميت ساعاتِه وأوقاتَه، ويدرج أيامه وأعوامه، كأنه يحرص على بلوغ أجله، ليستتر تحت التراب»[١].

وحينما يحرص أسيرُ الاستبداد على أن (يبلغ أجلَه ليستتر هكذا تحت التراب) - على حدِّ تعبير الكواكبى - إنَّما يجرّ النظام الاستبدادى كُلَه، ليستتر معه تحت التراب - تراب التاريخ، كما نقرأ فيه، فقد كتب التاريخ عما حدث «فى اسبرطة القديمة، وكما حدث فى الديكتاتوريات الحديثة، فى عهد هتلر فى ألمانيا (النازية)، وفى عهد موسولينى فى إيطاليا (الفاشيّة)، وفى عهد الديكتاتورية المسكرية فى اليابان، وفى ظل الحُكم الشيوعى، الذى كان منتشرًا فى العالم الشيوعى حتى عصر قريب، وفى ظل الديكتاتوريات الأخرى المنتشرة حولنا فى بلادِ العالَم الثالث عمومًا، وفى البلادِ العربية على وجهِ الخصوص»[٢].. وأقرب هذه البلاد تاريخيًا العراق، وما حدث فيه وله مؤخرًا، بسبب هذا الاستبداد.

كما نقرأ فى كُتب التاريخ، القديم والحديث جميعًا، أن النظم الاستبدادية اهتمّت - وتهتمّ - بالتربية اهتمامًا يفوق الوصف، مؤمنة - فى ذلك - بالمبدأ الأفلاطونىّ - الأرسطىّ القائل بأن التربية جُزء من استقرارِ الدولة، ومطبِّقة لهذا المبدأ حرفيًا وبعنف[٣]، على حدِّ تعبير أوليخ Ulich .

وربما كانت التجربة السوفيّتية فى الاتحادِ السوفيّتىّ السابق - هى أطول هذه التجارب المعاصرة عُمرًا، حيث استمرّت من سنة ١٩١٧، حيث سيطر البلاشفة على روسيا، بعد إزالة عرش القياصرة حتى سنة ١٩٩٠، حيث بدأت عُرى الكتلة الشيوعية تتفكّك بعد حرب الخليج الثانية، وحيث استغلّ البلاشفةُ التعليمَ «لتغيير مجرَى التاريخ، وتغيير طبيعة الإنسان»[٤]..

(١) المرجع السابق، ص ٤٠١.

(٢) دكتور عبد الغني عبود: التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللا نظام (مرجع سابق)، ص ٩٦.

(3) Robert Ulich; Op. Cit., p. 264.

(٤) دكتور وهيب إبراهيم سمعان: دراسات فى التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص ١٤٩.

ومن ثمّ تفوّقوا - فى نظرتهم إلى التعليم - «على زُعَماء أى مجتمع آخر على ظهر الأرض، ولا تقلّ عنايتهم الشديدة بأساليب التعليم، ومحتويات البرامج المُعَدَّة لتشكيل عقول الشبان (والكبار)، عن عنايتهم بعتاد قوّاتهم المسلحة، أو بنظامهم الاقتصاديّ، لأنهم يرون أن التربية (سلاح بتّار)، فى (قضيةِ الشيوعيةِ)»(١)، ومن ثمّ كان التعليم - عندهم - «يضمّ كلّ الجهاز الثقافى، وكل الهيئات التى يمكن أن تؤثر تأثيرًا كبيرًا أو قليلاً فى عقولِ الصغارِ والكبار»(٢).

وإلى التعليم، وما أحدثه البلاشفةُ فيه من تغييراتٍ جذريةٍ، يعزو الدارسون جميعًا ما حقّقته روسيا من إنجازات، سياسية واقتصادية وتكنولوچيّة جميعًا، فى فترة زمنية قياسية، على نحو ما رأينا عند الحديث عن العامل الاقتصادى فيما سبق(٣).. فإن «منهج التعليم المنظّم، الذى وضعه الحِزب الشيوعىّ، ثم عدّله ووسّع مداه ليُعدّ - بعد الدكتاتورية نفسها - الوسيلة التى يُستطاع بها فهم المارد الجبّار. ذلك أن هذا الشعب قد حشد جميع قوى التعليم النظامىّ، أكثر مما حشدته أيةُ دولة أخرى فى التاريخ كله، كى ينال أغراضه، ويتقدم نحوَ أهدافه المستقبلة البعيدة.. ولم يكن ينافسها - فى ذلك الميدان - خلال العصر الحديث - إلا ألمانيا تحت حُكم النازيين، واليابان الإمبراطورية تحت حُكم الطبقة العسكرية.. لكن الحكم النازىّ، والعسكرىّ اليابانى، لم يطُل عهدُهما.. حتى تبلغ برامجُها التعليمية حدّ الكمال»(٤)، كما حدث للنظام السوفيْتىّ، الذى لحق - مَع توابعه من النظُمِ الشيوعيةِ - بالنظم الديكتاتورية التى سبقته.. وذلك فى أوائل العقد الأخير من القرنِ العشرين، كما سنرى فى الفصلِ التالى إن شاء الله.

وتدّعِى مثل هذه البلاد الديكتاتورية/ الاستبدادية.. الديمقراطية

---

(١) چورج كاونتس (مرجع سابق)، ص ٤٣٨، ٤٣٩.
(٢) دكتور وهيب إبراهيم سمعان: دراسات فى التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص١٤٩.
(٣) ارجع إلى ص ١٩٦ من الكتاب.
(٤) چورج كاونتس (مرجع سابق)، ص ٩.

والاشتراكية جميعًا.. فقبل توحيد ألمانيا سنة ١٩٩٠، كانت ألمانيا الغربية/ الرأسمالية، تسمّى (ألمانيا الاتحادية)، وكانت ألمانيا الشرقية/ الشيوعية، تسمّى (ألمانيا الديمقراطية) على سبيل المثال.

وَيَرَى أورْجَنْ Organ أن الخلَلَ هنا إنَّما يعود إلى الديمقراطية ذاتها، التى تتسع لتشمل الشىءَ ونقيضه، حيث تعنى الديمقراطية أسلوب الحُكم الذى يقوم على احترام الفرد، والمساواة بين المواطنين، وإعطاء أكبر قدر من الحرية، بما لا يتنافَى مع الصالح العامّ، والتعاون فى سبيل مصلحة الجماعة ورفاهيتها[١]، مما يعنى أنها تتسع - عند هانز Hans - لتجمَع بين الديمقراطية الغربية، القائمة على حرية الفرد، وبين الديمقراطية الشرقية، القائمة على مصلحة الجماعة.. أو على الديمقراطية الجماعية، المبنيّة على الاقتصاد الاشتراكى، وعلى احتكار الدولة[٢].. ولذلك يرى هانز أن الديمقراطية مُغيَّبة فى ممارسات الغرب/ الرأسمالى، مثلما هى مُغَيَّبة فى ممارسات الشرق/ الشيوعى، وذلك لأن كلاً من الفهمين للديمقراطية، يركّز على جانب واحد من جانبَى الديمقراطية لا يتعدّاه، بينما يجب أن تبدأ الديمقراطيةُ من الحرية الفردية، أو من مصلحة الجماعة.. على أن تسير إلى شقها الآخر، لأن كلاً منهما لو طُبّق وحده، لا يفى بالغَرَض[٣]على حد تعبيره.

وإذًا كان المبدأ الديمقراطى منتَهكا على هذا النحو فى الغرب/ الرأسمالى، وفى الشرق/ الشيوعى جميعًا، فإنه أكثر انتهاكًا فى بلاد العالم الثالث، ومنها بلادُنا العربية والإسلامية، حيث إننا - فى «تجربتنا مع بعض النظم العسكرية والاشتراكية - قد استمعنا إلى آلاف العبارات، التى تحدّثت عن حرية المواطن، وعن مئات الشعارات التى نادت بذلك، فى الوقت الذى

(1) Troy Organ: "The Philosophical Bases of Integration", **The Integration of Educational Experiences,** The Fify - seventh Year book of the National Society for the Study of Education, Chicago, Illinois, 1958, p. 40.

(2) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 235.

(3) Ibid., p. 137.

كانت السجون فيه تغصّ بآلاف (بلا مبالغة) من خيرة شباب ورجال بعض شعوبنا الإسلامية»[1].

وهكذا يكون بحثنا عن أثر العامل السياسى فى النظام التعليمى صعبًا فى ظل مفاهيمَ كالديمقراطية، بسبَب ما تتّسم به من غموض، ويكون أمرُ البحث عنها أسهل فى ظل مفاهيم أكثر تحديدًا، مثل مفهوم (السلطة)، وما إذا كانت (احتكارية)، يستبدّ بها فرد أو أفراد.. أو (جَماعيّة)، تقوم على (الشورَى)، وعلى الرجوع إلى الأمة فى كل أمر من أمورها، وتقوم على مبادئ محدّدة، يلخّصها البعضُ فى مثل «الاعتراف بأن كل فرد من أفراد الأمة والوطن، شريك فى ذلك الوطن، وأن للفرد كرامته، وله حقوقه، وعليه واجباته».. وفى مثل «مشاركة أبناء الأمة والوطن، على اختلاف مذاهبهم وعناصرهم وأجناسهم وطبقاتهم، على قدم المساواة، فى اختيار نوع الحُكم، ومن يتولّى الحُكم، بكل حرية وطمانينة».. وفى مثل «مشاركة المواطنين جميعًا فى تقرير أهداف الدولة، وفى تنفيذ مخطّطاتها».. وفى مثل «أن تخدم الأكثرية الأقلية، فتراعى حقوقها، ولاسيما حقّها فى إبداء رأيها، بكل حرية وأمان.. كما أن على الأقليّة أن تراعى حقّ الأكثرية فى الحُكم، وأن لا تقوم بما يخلّ بالنظام العامّ، وألا تشتغل ـ فى الظلام ـ بأعمال العُنف والغدر»[2].

إن مثل هذه المبادئ، هى التى تجعَل السلطة فى يد الأمة، حيث «ينبثق الحُكم فيها من إرادة الشعب، بعد استشارة الشعب، فى جوّ حرّ حيادىّ نزيه، فذلك هو نظام (الشورى) الصحيح، الذى عناه القرآن الكريم»[3]، على حدّ تعبير الدكتور محمد فاضل الجمالى.

(١) دكتور محمد عبد العليم مرسى: هجرة العلماء من العالم الإسلامى؛ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مركز البحوث، الرياض، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م، ص ٢٧٢.
(٢) الدكتور محمد فاضل الجمّالى: آفاق التربية الحديثة فى البلاد النامية؛ الدار التونسية للنشر، تونس، ١٩٦٨، ص ٥٠، ٥١.
(٣) المرجع السابق، ص ٥٠.

ويلفت النظرَ فى هذا المجال، أننا نرى نظام الشورَى ذاك، فى ظلّ نُظُم جمهورية معاصرة، كما نراه موجودًا فى ظلّ نُظم ملَكية.. بل إننا نرى ديكتاتورية نابليون فى فرنسا فى أواخر القرن الثامن عشر، قد تَمَّت تحت حُكم يدَّعى أنه جمهورى، ويرفع شعار «حق الشعب»[1].. فى الوقتِ الذى كانت الشورى تمارس فيه ـ بالفِعل ـ فى مجتمع مجاورٍ، هو المجتمع الإنجليزى، رغم أن نظامَ حُكمه ملكىّ.

وفى الوقت الذى رأينا الحُكم فيه ـ فى كلّ النُظُم الديكتاتورية/ الاستبدادية ـ يقوم على احتكارِ فرد للسلطة فى يَده، تحت شعارات مختلفة رأيناها من قبل[2].. فإن الحُكمَ ـ فى ظلّ نظام الشورَى ـ يقوم على أساسِ (الثقة) فى (الإنسان)، ولذلك نجد الفرد ـ فى ظلّ هذا النظام ـ «ليس حُرًّا فى اختيارِ طريقته فحسب، بل إن السياسة العامّة نفسها تُعتبر نتيجة للاختيارات التى اختارها الأفراد، كأعضاء فى الجماعة»[3].

وفى الوقت الذى يستمدّ نظامُ الحُكمُ القوّة فيه من رئيسِ الدولة، وقُدرتِه على السيطرةِ على (كلّ شىء)، فإن نظام الحُكم فى المجتمعات التى تقيم حياتها على الشورَى، يستمدّ قوته «من قوةِ المجتمع، والمجتمع يستمدّ قوّته من قوةِ أبنائه.. فالدولة قوية إذا كان أبناءُ المجتمع أقوياء شجعانًا أحرارًا أذكياء، وهى ضعيفة إذا كان أبناءُ المجتمع ضعفاء منحلّين متخاذلين جُبَناء مستذلّين جَهلة.. فالدولة ـ فى هذه المجتمعات الديمقراطية ـ لا ترتفع على (أشلاء) أبناء المجتمع، وإنّما هى ترتفع على (أكتافهم)، وليس ـ فى النظمِ الديمقراطية ـ ذلك الفصلُ التعسّفىّ بين الشعب والحكومةِ، أو بين المحكوم

(١) هيوسيتون واطسون: ثورة العصر، بحث فى فلسفة السياسة والاجتماع، الكتاب الأول من سلسلة كتب الناقوس، ترجمة محمد رفعت؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص١٦، ١٧ (من المقدمة، للأستاذ عباس محمود العقاد).

(٢) ارجع إلى ص ٢٠٧ من الكتاب.

(3) Francis S. Chase: **Education Faces New Demands, Horace Mann Lecture, 1956**; University of Pittsburgh Press, Pitsburgh. 1956, p. 13.

والحَاكم، كما هو الحال فى المجتمعاتِ الديكتاتورية الاستبدادية»[١].

ومثلما رأينا الاستبداد - مِن قبل - سرطانًا يجرى فى جسدِ الأمة، يدمّر حياتَها وحياةَ أبنائها، ويقودها - ويقودهم - إلى هاوية[٢].. نرى الشورى هواء نقيًا يسرى فى جسَدِ هذه الأمة، فيجعلها - دائمًا - جديدة متجدّدة، حيث نجد الإنسان - الذى هو محور الحياة - يعيش - «فى ظلِ العدالة والحرية - نشيطًا على العملِ بياض نهاره، وعلى الفكر سواد ليله.. إن طَعِمَ تلذّذ، وإنْ تلهَّى تروَّح وتَرَيَّض، لأنه هكذا رأى أبويه وأقرباءه، وهكذا يرى قومه الذين يعيش بينهم.. يراهم رجالاً ونساء، أغنياء وفقراء، ملوكًا وصعاليك - كلهم دائبين على الأعمالِ، يفتخر منهم كاسبُ الدينار بكدّه وجدّه، على مالك المليار إرثًا عن أبيه وجدّه.

نعم.. يعيش العامل الناعم البال، يسرّه النجاح، ولا تقبُضه الخيبة، إنَّما ينتقل من عمل إلى غيره، ومن فكرٍ إلى آخَر، فيكون سعيدًا بآماله، إن لم يسارعه السعدُ فى أعماله.. وكيفما كان، يبلغ العُذر عند نفسه وذويه، بمجرّد إيفائه وظيفةَ الحياة - أى العمل، ويكون فرحًا فخورًا، نجح أو لم ينجح، لأنه بَرئٌ من عارِ العجزِ والبطالة»[٣]، على حدِّ تعبير عبد الرحمن الكواكبى، منذ أكثر من قرنٍ من الزمان.

وَيَرَى فريدمان Friedman أن مِثل هذه (الروح)، كانت هى التى تقف وراء ما تحقّق من إنجازاتٍ فى الغربِ بعد الإصلاح الدينىّ به، حيث «أدّى هذا التزاوُج بين الحرية الاقتصادية والحرية السياسية، إلى عصرِ ذهبىّ، شهدَته كل من بريطانيا والولايات المتحدة فى القرنِ التاسع عشر»[٤]، مثلاً.

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: التربية المقارنة في نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللاانظام (مرجع سابق)، ص١٠٠.

(٢) ارجع إلى ص ٢٠٧-٢٠٩ من الكتاب.

(٣) عبد الرحمن الكواكبي (مرجع سابق)، ص ٤٠١.

(4) Milton and Rose Friedman: **Free to Choose, a Personal Statement**; Harcourt Prace Jovanovich, New York and London, 1980, p.3.

وكما كان الخضوع للاستبداد ثمرة نظام للتربية صارم، رأيناه - من قبل - يُذيب الإنسان الفرد، فى إطار الجماعة[١]، فإن هذا التفرُّد - الذى رأيناه فى نظام الشورَى - يدعَمه نظام للتربية، موضوع فى يدِ الشعب ذاته، على نحو أو آخر، يحدّد لنظام التربية أهدافه، كما يحدّد مناهجه وبرامجه، بحيث تكُون ثمرته «(الإنسان) الحرّ، القادر على أن يخدم نفسه، ويستمتع بحياته، ويساهم فى بناءِ مجتمعه»[٢].

وإذا كانت نُظُم التعليم - فى ظلّ النُظُم الاستبدادية - تتشابه، سواء فيما تسعَى لتحقيقه من أهداف، وفيما تتّخذه من وسائل لتحقيق هذه الأهداف.. فإن نُظُم التعليم - فى ظلّ النظُم التى تعتمد الشورَى أو الديمقراطية - تختلف فيما بينها بشأن ذلك كله، اختلافًا قد يصل إلى حدّ التناقُض، بسبَب اختلاف ظروف الزمان والمكان، واختلاف الحاجات التى يريد الشعب تحقيقها من خلالِ التربية.. من شعبٍ إلى آخَر، بل ومن جماعةٍ محليةٍ إلى جماعةٍ محليةٍ أخرَى، فى داخلِ المُجتمع - أو الوطن - الواحد.

فَقَد يَرَى مجتمعٌ من المجتمعاتِ اللامركزيةَ المطلقة فى الإدارةِ هى السبيل الوحيدٌ لإدارة شئون التعليم، كما نرى فى الولاياتِ المتحدة الأمريكية، بسبب ظروف نشأتها الخاصّة.. وقد يرى مجتمع آخر المركزية المطلقة هى السبيل الوحيد لإدارة هذه الشئون لأسباب خاصّة به، لصعوبة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين مختلف الجهات المحلية بدون هذه الإدارة المركزية مثلاً، كما فى أستراليا، أو لتحقيق الوحدة الوطنية والقومية بين مختلف فئات الأمة، كما فى فرنسا، وقد يرى مجتمع من المجتمعاتِ - كالمجتمع الإنجليزى - أهمية اشتراك مختلف الهيئات - المدنية والدينية والمحلية - فى إدارة شئون التعليم تلك، وفق نظام تَتفق عليه فيما بينها.

---

(١) ارجع إلى ص ٢٠٩، ٢١٠ من الكتاب.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام (مرجع سابق)، ص١٠٠.

إن الشورَى - أو الديمقراطية - «ليست مبدأ جامدًا، يفرض مسلكًا واحدًا، وإنَّما هى تمتاز «بالمرونة والحيَوية، لتتفق مع مختلف الظروف، وتستجيب لها»، «ولا تعمل على (صبهم) فى (قوالب) معيّنة، أو فرض أيديولوجيا معيّنة عليهم، أو (تسخيرهم)» «لخدمة الدولة، على حساب تضحية الفرد بحريته وسعادته وأمنه».. «ولذلك يُسمَح - فى هذا النظام الديمقراطى - بإنشاء المدارس الخاصّة، وبإنشاء المدارس الطائفية، وبإنشاء غيرها من المدارس.. إضافة إلى مشاركة الأمّة فى وضع النظُم واللوائح، التى يريدها الشعب، ويراها محقّقة لأهدافه، فى مؤسّساته التربوية»[1].. إذ لا تهدف التربية - فى ظلّها.. إلى أكثر من «تنمية ملكات الأفراد المبدِعة، وتوجيهها لتحقيق أهدافهم فى الحياة»[2]، وعلى حدِّ تعبير آل فريدمان Friedman.

وإذا كانت العلاقة تتضح هكذا بين النظام السياسىّ السائد فى بلد ما، وبين نظام تربيته لأبنائه، فنجد نظام التربية - بكل عناصره وآلياته - يعمل - فى ظل النظام السياسىّ الديكتاتورىّ الاستبدادىّ - على (صبّ) الجميع فى قالب واحد، يحقّق أهداف الحاكم المستبدّ، ونجده يعمل - فى ظلّ نظام الشورَى/ الديمقراطى - على تنمية مواهب الأفراد وملكاتهم، وتمكينهم من المشاركة الإيجابية فى حياة النظام المجتمعى والنظام السياسى.. فإن مثل هذه العلاقة لا تكون على هذا النحو من الاتضاح «فى الظروفِ السياسية المؤقتة أو الطارئة، التى يمرّ بها بلد من البلادِ، سواء فُرضت عليه هذه الظروف فرضًا، أو كان هو الذى خلقها، لأى سبَب من الأسباب.

ومن أمثلةِ هذه الظروف السياسية المؤّقتة، حالة الحرب، وحالة الاضطرابات، وكذلك حالة بناء الدولة بعد الحرب، أو بعد الاضطرابات.. وفى مثِل هذه الظروف السياسية المؤقتة أو الطارئة، تحتاج البلاد إلى (نُظُم استثنائيةَ)، أو غير عاديّة، تتفق وهذه الظروف، وتمكّن البلاد من اجتيازها»

(١) المرجع السابق، ص ١٠١.

(2) Milton and Rose Friedman, Op. Cit., p. 148.

حيث «نجد أكثر الدول ديمقراطية، تُضطَر - فى وقتِ الحرب - إلى اللجوءِ إلى ما يُشبه الديكتاتورية، التى (تستبدّ) فيها الدولة بكل شىء»[١].. حتى تجتاز الحرب، وتحقّق فيها النصر، كما حدث فى إنجلترا قبل الحرب العالمية الثانية وأثناءها.

ويرى جوزيف شومبيتر أن حالات الاضطرابات شبيهة بحالة الحرب، فهى - مثِلها - تضطرّ الدولة إلى أن تتولّى مقاليد الأمور بنفسها، وذلك لأن «الطريقة الديمقراطية تصبح عاجزة عن العمَل فى أوقاتِ الاضطرابات، فالديمقراطيات - على اختلاف أشكالها - تعترف - فى الواقع - بشىء من الإجماعِ السياسىّ، بأن هناك أوضاعًا من المعقولِ فيها أن يُتخلّى عن القيادة التنافُسيّة، وأن يُستعاض عنها بالقيادة الاحتكارية»[٢].

ويكون منطقيًا - فى مثلِ تلك الظروف الطارئة أو المؤقتة - أن تتولّى الدولة - بأجهزتها المختلفة - توجيه أمور المجتمع بنفسها، بما يحقق الاستعداد للحرب، أو إعداد العدّة لها، أو إعادة البناء بعدَها، أو بما يحقق اجتياز الاضطرابات، فتسيطر على الاقتصاد وتَوجّهه، كما توجّه التعليم والبحث العلمى، وتوجه أجهزة الإعلام الوجهة التى تحقق بها تعبئة الأمة، وتوجيه كل جهودِها وإمكاناتِها لاجتياز الظروف الطارئة التى تمرّ بها، ولذلك يرى هانز Hans صعوبة الدراسة المقارنة فى مثِل هذه الأحوال السياسية (غير العاديّة)، وذلك «بسبَب المصروفات المرتفعة، بطريقة غير عاديّة، على مهمّاتِ الحربِ والبناء»[٣]، ممّا لا بدّ أن ينعكس سلبًا على الخِدمة التعليمية وعلى غيرها من الخدمات مثلما يوجه التعليم - والإعلام - وجهة غير الوجهة التى تعوّدا - فى الظروف العادية - أن يتوجّهاها.

---

(١) دكتور عبد الغني عبود: التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام (مرجع سابق)، ص ١٠١.

(٢) جوزيف شومبيتر: الرأسمالية والاشتراكية والديمقراطية، تعريب وتعليق خيرى حمّاد، الجزء الثانى، العدد (١٨١) من (اخترنا لك)؛ الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ص ٩١.

(3) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 79.

ويمكن أن تُعتبر البلاد الآخذة فى التقدّم من هذه البلاد التى تمرّ بظروف طارئة أو مؤقتة، شبيهة بتلك الظروف التى تمرّ بها غيرُها من البلاد فى حالة الحرب، ولذلك فإن هناك اتجاهًا عامًا فى هذه البلاد يؤمن الكلّ - فيه - «بضرورة قيام الدولة بالتدخُّل الشامل أو الواسع النطاق»، «من أجل اللحاق بركب التقدّم، وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة»[١]، حتى إن الكثير من «القرارات التفصيلية الدقيقة اليوم، فى المجال العلمىّ والفنى، تُصدرها - بالفعل - حكُوماتُ تلك البلاد الحديثة العهد بالاستقلال»[٢].. ومن بينها البلاد العربية، حيث «الإدارة العامّة فى البلدان العربية حديثة البناء - باستثناء مصر - تعود فى الغالب إلى عهد الاستعمار، وكانت البِنَى الإدارية مصمّمة تبعًا لنموذج سُلطوى مركَزى، وتتميّز بفعالية تدخُّلها».. ومن ثم «فالإدارة التى ورثتها البلدان العربية - عند نيلها الاستقلال - كانت تعانى من العيوب والنواقص الأساسية التالية: التفكك، اقتصار حقل التدخل على الرقابة الاجتماعية/ السياسية - نقض الذاتية المميّزة (خاصة بالنسبة إلى بلدان المغرب)، وانعدام التماسُك. فتطوير الإدارة كان إذن إحدَى المشكلات الرئيسية التى واجهت الدول العربية المستقلّة»[٣].

وإذا كان هذا هو شأن الإدارة العامة فى البلاد العربية عمومًا، شأنها فى ذلك شأن هذه الإدارة العَامة فى بلاد العالَم الثالث، فإن شأن إدارة التعليم فى هذه البلاد لا يختلف كثيرًا عن الإدارة العامة بها، إذ «ما زالت الإدارات التربوية فى البلدان العربية خاضعة عمومًا لمركزية متشدّدة، وهى

(١) الدكتور محمد الطيب عبد اللطيف: «سياسة الحوافز فى تخطيط القوى العاملة»، **مجلة تنمية المجتمع**؛ يُصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى، سرس الليان (مصر)، المجلد الرابع عشر، ١٩٦٧، العددان الأول والثانى، ص٩٨.

(2) Professor P.M.S. Blackett Frs.: "Planning for Science and Technology in Emerging Countries", **New Scientist**, Vol.17, No. 326, 14 February 1963, p. 345.

(٣) أنطوان م. جناوى: «التخطيط التربوى في البلدان العربية: إنجازات الماضى، وآفاق المستقبل»، مستقبليات، مجلة التربية الفصلية، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، رقم (٣)، المجلد الحادى والعشرون، العدد (١)، ١٩٩١، ص ٦٤.

ـ بذلك ـ على صورة نظُم الإدارةِ العامة».. «فالأسباب الموضوعية التى تدعو لاعتماد المركزية تبقى قوية جدًا: ضرورة تأمين التكامُل، والانصهار السياسىّ والاقتصادىّ.. التنوّع الأيديولوچىّ.. الفروق الجغرافية والإثنية.. التفاوتات الإقليمية. كما أن الدولة هى الضمانة لتحقيقَ قدر من التماسك الاجتماعى، من خلال مختلف الوظائف التى تضطلع بها»[١].

ولأن حكومات هذه البلاد ـ بلاد العالَم الثالث ـ وصل كثيرٌ منها إلى الحُكمِ بطريقة غير شرعية، كانقلاب عسكرى أو انتخابات زيّفتها، أو عن طريقِ الوراثة التى تعرف أنها ـ فيها ـ مفروضة على الناس فرضًا.. ولأنها أتت بعد عصر استعمارى مائج مضطرب.. ولأنها وعدت الناس بوعود لا تستطيع إمكانياتُ البلاد الوفاءَ بها، ولأنها ورثت عن عهد الاستعمار تركة ثقيلة، ولأن هذا الاستعمار الذى كان ظاهرًا، مصرٌ على البقاء فيها متخفّيًا، يحرّك الأمور من وراء ستار، حتى تظل هذه البلاد متخلفة.. فإن ذلك كله يفعل فِعله فى تحريك الحياة فى هذه البلاد، نحو غايات مضادّة لأهداف تقدُّمها، وفى تحريك التعليم وخُططه وسياساته، وما يقوم به فى دنيا الواقع، نحو نفس الغايات، حتى غدا التعليم فيها عبئًا على الحياة وعلى الأحياء جميعًا، بعد أن صار ـ فيها ـ عاملَ تخريب، والأصلُ فيه ـ كما هو فى غير هذه البلاد ـ أنه عامل بناء وتقدُّم.

---

(١) المرجع السابق، ص ٦٧، ٦٨.

سادساً : العامل التاريخى

تُعرّف معاجمُ المصطلحات التاريخ Historiography بأنه «مهمّة كتابة التاريخ»[١].. وبأن «التاريخ - فى اللغة - تعريف الوقت، وتاريخ الشىء وقته وغايته. والتاريخ - أيضًا - علم يبحث فى الوقائع والحوادث الماضية»[٢]، أو هو «جُملة الأحوال والأحداث، التى يمرّ بها كائن ما، وتصدُق على الفرد والمجتمع، كما تصدُق على الظواهر الطبيعية والإنسانية»[٣].

ولا يقف هذا التأريخ للأحوال والحوادث الماضية عند حدّ (وصف) ما جرى، وإنّما هو - فى هذه المعاجم - يتعدّى ذلك إلى «إرجاعها إلى أسبابها، وربطها بنتائجها من جهة، وربط بعضها ببعض من جهة أخرى»[٤]، ممّا يجعل التاريخ - عند هيجل Hegel - «جُزءًا من الفلسفة، لأنه ليس مجرد دراسة وصفية، بل هو أقرب إلى التحليل وبيان الأسباب»[٥].. وإن كان بيكون Bacon يعتبره «ضدّ الشعر؛ لأن موضوع الشعر وهمىّ، وموضوع التاريخ واقعىّ.. وضدّ الفلسفة، لأن موضوع الفلسفة كلىّ، وموضوع التاريخ جزئى»[٦].

وهكذا، لا يمكن أن يظهر أثر العامل التاريخى فى نظام تعليمى بعينه، أو فى جزئية من جزئياته، بمجرد سرد ما جرى لهذا النظام فيما

---

(1) Dr. A. Zaki Badawi., Op. Cit., p. 196.

(٢) الدكتور جميل صليبا: المعجم الفلسفى، بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية، الجزء الأول؛ الشركة العالمية للكتاب ردار الكتاب اللبنانى، بيروت، ١٩٨٢، ص٢٢٧.

(٣) مجمع اللغة العربية: المعجم الفلسفى (مرجع سابق)، ص ٣٦.

(٤) نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المتخصصين: معجم العلوم الاجتماعية، تصدير ومراجعة الدكتور إبراهيم مدكور؛ الشعبة القومية للتربية والعلوم والثقافة «يونسكو»؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٥، ص١٠٩.

(٥) مَجمَع اللغة العربية: المعجم الفلسفى (مرجع سابق)، ص ٣٦.

(٦) الدكتور جميل صليبا: المعجم الفلسفى، الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ٢٢٨.

سبق، وصولاً به إلى حالته الراهنة، وإنما بأن «يهدف - فى كل فترة من فترات الزمن - إلى تصوير مجموعة عناصر ثقافة الأمة، مشتبكة بما فيها من مؤسسات ومغامرات وأساليب عيش»[١]، على حدّ تعبير ولْ ديورانت، وذلك لأن «الأفراد، والمحيط الذى يعيشون فيه، كلاهما ثمرة كل ما مضى قبلهم، فى تطوره على الأرض»[٢]، على حدّ تعبير فيرث Firth، «فحاضر كل بلد، إنما هو (ثمرة) نموّ هذا البلد، عبر عصوره التاريخية، القريبة أو البعيدة.. والشكل الذى تبدو عليه مشكلة من المشكلات فى وضعها الراهن، إنما هو النتيجة لتطوّر هذه المشكلة، منذ عهد قريب، أو منذ عهود بعيدة»[٣].

إن لكل مجتمع من المجتمعات نظامه الخاصّ به - أو هويّته.. شأنه - فى ذلك - شأن الأفراد سواء بسواء، وهو نظام نما وتطوّر على أرض الواقع، متأثرًا - فى نموّه وتطوّره - بظروف الزمان والمكان جميعًا.

وقد تتشابه مجموعة من النُظُم المجتمعية، فى ظروف النموّ والتطوّر تلك، فتسير - فى فترات تاريخية معيّنة - فى خطوط متوازية، متقاربة الملامح والسمات، كما حدث فى بلاد أوربّا منذ المسيحية وحتى الإصلاح الدينى، وبعد هذا الإصلاح أيضًا.. وكما حدث فى البلاد التى كانت شيوعية أواسط القرن العشرين، وكما حدث فى مجموعة البلاد العربية منذ ظهور الإسلام.

وقد ظلّ الدين هوالجامع الأكبر للنُظُم المجتمعية المتفرّقة، فى مسافات متقاربة.. حتى قامت الثورة الصناعية فى منتصف القرن الثامن

---

(١) ولْ ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد الأول (نشأة الحضارة) (مرجع سابق)، ص ح (من مقدمة المؤلف).

(2) C. B. Firth: **History**, Second Seris, Edited by Catherine B. Firth, Book Three, Pioneers in Religion and Science; Second Edition, Ginn and Comapny Ltd., London, 1949, p. 5 (From the Editor's Introduction).

(٣) دكتور عبد الغنى عبود: **دراسة مقارنة لتاريخ التربية** (مرجع سابق)، ص ٢١.

عشر الميلادى، حيث كانت المعابد هى التى توجه الحياة، ويُقْتَصَر فيها العِلْم ويُخزن.

لقد كان الدين فيما قبل الثورة الصناعية (فى منتصف القرن الثامن عشر الميلادى) هو الذى يوجِّه حياة المجتمعات، وهو الذى يجمّع بين المؤمنين به، فى سياقات مجتمعية متقاربة، ثم صار العلم - بعد الثورة الصناعية - هو (القوة) التى توجّه الحياة فى كل المجتمعات، وصار «الرحِمَ الذى يخرج فيه هذا التراكُم المعرفى»، وبه «تخطُّينا مرحلة السحر والطقوس الدينية، إلى العقل والمنطق»[(١)]، حيث صار «العلم نفسه قوّة إنتاجية مباشرة»[(٢)]، وصار هو وحدَه - «ساحر العصر الحديث»[(٣)]، الذى به يستطيع كل مجتمع معاصر «مواجهة عدد من احتياجاته الأساسية، وطموحاته المادية والتعليمية والثقافية»[(٤)].

لقد صار العلم هو (دين) العصر، وصار العلماء هم (كهَنة) العصر، حيث «باتت البشرية تعتمد على هذه الطبقة، اعتمادًا أكبر بكثير من اعتماد المجتمعات القديمة على الكَهنة، الذين كانوا يحيطون علمًا بالخفايا والأسرار». «وكما هى الحال بين شعوب الأرض ومجتمعاتها، نجد أن أولئك الذين ملكوا ناصية العلم المتطوِّر، كانت لهم الغَلَبة على أولئك الذين لم يسيطروا على المعرفةِ والعمَليات العِلميةِ، سواء نعِموا أو لم ينعَموا

---

(١) جيمس بيرك: عندما تغيّر العالم، ترجمة ليلى الجبالي، مراجعة شوقى جلال، رقم (١٨٥) من سلسلة (عالم المعرفة)، سلسلة كُتب ثقافية شهرية؛ يُصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ذو القعدة ١٤١٤هـ، مايو (أيار) ١٩٩٤م، ص٣٩١.

(٢) د. فؤاد مرسى: الرأسمالية تجدِّد نفسها، رقم (١٤٧) من سلسلة (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، شعبان ١٤١٠ - مارس (آذار)، ١٩٩٠م، ص ٢٧.

(٣) المرجع السابق، ص ١٩.

(٤) د. چون ب. ديكنسون: العلم والمشتغلون بالبحث العلمى فى المجتمع الحديث، ترجمة شعبة الترجمة باليونسكو، رقم (١١٢) من سلسلة (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، شعبان ١٤٠٧هـ - أبريل (نيسان) ١٩٨٧م، ص١٥.

بالاستقلال والكيان القومى. ولقد ارتكزت سيطرة أوربا وغلبتها فى القرن التاسع عشر على هذه الركيزة، وتفاقمت بدرجة لا تقاس فى القرن العشرين، وجوه التفاوت بين المجتمعات العلمية وغير العلمية، على حين انتشرت فى نفس الوقت السيطرة على المعرفة العلمية، من المراكز القديمة إلى مراكز أخرى جديدة، مغيّرة بذلك - بشكل هائل - التوازن بين الأمم والشعوب»(١)، على حدّ تعبير اللجنة الدولية المشكّلة لكتابة تاريخ البشرية.

وهكذا صار هذا(الرحِم) الجديد هو الذى يربط بين مجتمعات بعينها، وهو الذى يشكّل الحياة فيها.. وفيما بينها.. وهو الذى يشكّل الروابط القائمة بينها وبين غيرها، خاصة بعد أن تحوّل هذا (العلم) إلى (قوّة)، قادرة على تغيير وجه الحياة على الأرض، حتى صرنا نقرأ كثيرًا عن مجموعة البلاد المتقدّمة، التى يتزعّمها السبعة الكبار Grand 7 .. فى مقابل مجموعة البلاد المتخلفة Underdeveloped .. وبين المجموعتين تقع بلاد أخرى، أقل تقدّمًا. أو أقلّ تخلّفًا.. وهما تقدّم وتخلّف فى الإمساك بناصية (العلم) تلك، وفى القدرة على تسخيره لتحقيق أهداف المجتمع، وتحقيق الازدهار على أرضه.

ولم يأت تقدُّم المجتمعات المتقدّمة من فراغ، مثلما لم يأت تخلُّف البلاد المتخلّف من فراغ.. وإنّما تقدّمت البلادُ المتقدمة إلى ما وصلت إليه، بحركة تاريخها على أرضها أيضًا، وهى حركة تختلف سُرعة وبُطئًا، باختلاف الظروف والأحوال فى داخل كل بلد، وباختلاف الظروف والأحوال من حوله جميعًا.

وإذا كان هاربيسون ومايرز Harbison and Myers قد قسّما بلاد العالَم فى الستينات، إلى أربع مجموعات، هى مجموعة البلاد المتخلفة Underdeveloped Countries، ومجموعة البلاد الآخذة فى التقدّم Partially

(١) اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو: تاريخ البشرية، المجلد السادس، القرن العشرون، التطور العلمى والثقافى، الجزء الثانى (٣)، التعبير (مرجع سابق)، ص ١٧٧ ، ١٧٨ .

Developed Countries، ومجموعة البلاد المتقدمة قليلاً **Semi-advanced Countries**، ومجموعة البلاد المتقدّمة **Advanced Advenced Coun-tries**(١).. فإن هذا التقسيم، الذى كان فاتحة خير لتلك الدراسات التى تربط ربطًا عُضويًا بين التعليم وبين التقدم فى مختلف مجالات الحياة، بما أرساه من دعائم علمية لهذا الربط.. صار هذا التقسيمُ ـ بمرور الوقت ـ غير معبّر عن واقع التقدّم والتخلّف فى العالَم، حيث أخذت بلاد تسارع خطواتها على طريق النموّ الاقتصادى، وأخذت بلاد أخرى تبطئ خطاها على طريقه.. وتجربة النمور الأسيوية الصاعدة ـ فى هذا المجال ـ هى خيرُ دليل على هذا التغيّر الجذرىّ فى هذا التقسيم.

وقد كان دى برونفنماچر **De Bronfenmager** ـ فى تقسيمه لبلاد العالَم بعد ذلك بسنوات قليلة ـ أقرب إلى القصد فى تقسيمه، حين قسم بلاد العالم إلى مستويين ـ أو نوعين ـ اثنين من البلاد، هما البلاد المتقدّمة **Advanced Countries** والبلاد التى تمرّ بفترة انتقال **Transitional Countries**.. معتمدًا ـ فى تقسيمه ـ على محكّ واحد، هو (الاستقرار) أو عدَمه.. حيث يلفت نَظَرَهُ أن «البلاد المتقدّمة قد وصلت إلى مستوى عظيم، فيما يتصل بالتنظيمات الأساسية الخاصّة بمؤسّساتها» بينما «نفس المصطلح (التى تسير فى طريق التقدم، أو تمرّ بفترة انتقال **Transitional**)، يدلّ على أن هناك تغييرات جذرية **Structural** وثقافية، فى طريقها إلى الحدوث، فى مختلف مرافق المجتمع»(٢)، بهَدف الوصّول إلى مستوى البلاد المتقدّمة.. ولذلك فإن البلاد غير المتقدّمة تتّسم ـ مهما بلغ الشوط الذى قطعته فى طريق التقدّم ـ بعدم الاستقرار.

---

(1) Frederick Harbison and Charles A. Myers: **Education, Manpower and Economic Growth, Strategies of Human Resource Development;** McGraw-Hill Book Company, New York, 1964, p. 33, Table. 1.

(2) Gabriela De Bronfenmajer: "Elite Evaluation of Role Performance", **A Strategy for Research on Social Policy**, Edited by Frank Bonilla and José. A. Michelena; The M. I. T. Press, Massachusetts, 1967, pp. 212, 213.

ويُعتبر متغيّر (العلم) هو المتغيّر الأكثر وضوحًا فى إحداث الفجوة بين النوعين من البلاد، فالبلاد المتقدّمة تنمو - من الناحية العلمية - نموًا طبيعيًا، يستجيب العلم - فيها - لحاجات نموّها وتطوّرها، بينما البلادُ الأخرى - غير المتقدّمة - تسلُك مع العلم سلوكا مختلفا، تستورده - فيه - من البلادِ التى أنتجته، مما يؤدّى إلى أن يتحوّل العلم فيها إلى عبء عليها، لعجزه عن التكيّف مع بنيتها الرئيسية، فى مجالاتِ الحياة المختلفة، وذلك لأن «التقدّم العلمىّ والتقنىّ لا يحدث فى عُزلةٍ عن الظروف السياسية والاجتماعية والواقعية، التى تؤثر فى اتجاهاتِ العلم والتقنية، واستخداماتها بطرُق عدة».. ومن ثمّ «تَرَتَّبَ على التوسّع العلمى والتقنى استيرادُ أسلوب جديد من أساليب الحياة.. وعلى الرغم ممّا يميز المجتمعات المتطوّرة فى أوربا وأمريكا، فإن أساليب الحياة فيهما تناقضت تناقُضًا حارًا مع التقاليد والأعراف المحلية»[1]، مما حوّل العلم والتكنولوچيا المجلوبين من الغرب، إلى جسمِ غريب تَمَّ زرعُه فى جسمِ الأمة، لفظَته، بعد ما أدّى إليه من اضطراب فى بِنْيتها، وذلك لأن «التكنولوچيا ما هى إلا غرسة، أو شتلة تُغرَس، فى أرضٍ سبق حرثُها، ينمو الزرع فيها برعاية أبنائها»[2]، على حدّ تعبير الدكتور محمود محمد سفر.. على نحو ما فعلت اليابان، التى «كانت أفقر من جارتيها الهند والصين، فى موارد ثروتها الطبيعية، ومع ذلك سبقتهما بمراحل»[3]، بفضل ما انتهجته من سياسة علمية وتعليمية، تمكّنت - بها -

---

(١) بوجدان سوشودولسكى: «مشاركة التعليم العالى فى تأسيس النظام الاقتصادى الدولى الجديد: مغزى ذلك بالنسبة للجامعات الأوربية»، الفصل الخامس من: **التعليم العالى والنظام الدولى الجديد**، أعدّه وحرّره باللغة الإنجليزية: بيكاس س. سانيال، ترجمه إلى العربية ونشره مكتب التربية العربى لدول الخليج، راجع الترجمة العربية الدكتور محمد الأحمد الرشيد، المعهد الدولى للتخطيط التربوى، ومكتب التربية العربى لدول الخليج واليونسكو، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م، ص ١٩١، ١٩٢.

(٢) محمود محمد سفر (مرجع سابق)، ص ١٨٣.

(3) D. P. Nayer: "Education as Investment", **Education as Investment**, Edited by Baljit Singh; Meanakshi Prakashan, Meerut, India, 1967, p. 58.

من «الحفاظ على حَضارتها المتميّزة، رغم استيعابها للعلم والتقنية الأوربية والأمريكية»[١].

لقد «أسرفت فى استثماراتها فى التعليم، بالنسبة لنصيب الفرد من الدخل القومى»[٢]، على حدٍّ تعبير هاربيسون ومايرز، وكان هذا التعليم الذى أسرفت فى الاستثمار فيه، خليطًا من «العناصر الأمريكية والفرنسية والألمانية والاسكندينافية، مع العناصر اليابانية الوطنية.. وكانت النتيجة عبارة عن نظام، خيرُ ما يُوصَف به أنه ليس نظامًا غريبًا على اليابان، ولكنه نظام يابانى متفرد»[٣]، على حدٍّ تعبير بوشامب.

وهذه السياسة العلمية والتعليمية التى سارت عليها اليابان فتقدّمت، مضادّة لها السياسة العلمية والتعليمية التى سارت عليها بلاد كانت قد سبقتها على طريق الحضارة، فتخلفت عنها، كالهند، القريبة منها، وكمصر والعراق، فى قلب منَطقتنا العربية، وفى موقع الصدارة منها.

وهكذا، يمكن أن نتلمّس أثرَ العامل التاريخى فى مسألةِ التقدُّم والتخلُّف تلك، فى تعاملِ بلَدٍ من البلادِ مع مسألة العلم، والسياسة المتّبعة بشأنه، وبشأن تعليمه جُميعًا.. حيث نجد البلاد المتقدّمة قد أُتيح لها أن تنتقل من مرحلة من مراحلِ التقدُّم على طريقِ العلم وفق خطواتها هى، وحسب احتياجاتها، فبلادُ غَرب أوربا قد أُتيح لها «أن تنتقل بعد عصر الإصلاح»، «من عصرٍ إلى عصر» فى طريقِ القوّة، معتمدة على العلم، وعلى استغلالِ هذا العلمِ - بعد ذلك - بترجمَته إلى مخترعات ومكتشفات تكنولوچية، تغيّر وجه الحياة على أرضِها، وتجلب الخير والرفاهية لأبنائها، حتى وصلت اليوم إلى تلك القمة التى تتربّع عليها من قمَم التقدم»[٤].. وإن

---

(١) بوجدان سوشودولسكى (مرجع سابق)، ص ١٩١.
(٢) فردبك هاربيسون، وتشارلز أ. مايرز (مرجع سابق)، ص ٢٩٦.
(٣) إدوار ر. بوشامب (مرجع سابق)، ص٦٨.
(٤) دكتور عبد الغنى عبود: **التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوچيا والتربية من النظام إلى اللانظام** (مرجع سابق)، ص ١٢٨.

كانت الولاياتُ المتحدةُ - التى هى أوربّيّة المنبت، مزروعةٌ فى أرض جديدة بكر - قد استطاعت أن تسرق هذه القمّة منها مؤخرًا.

وهذه الانتقالة الأوربية على طريق التقدُّم، التى كُتب عليها أن تكون متأنية، على مدى ثلاثة قرون من الزمان تقريبًا، حدثت على نفس الخطوات، ولكن فى فترة زمنية أقلّ، فى بلادٍ أخرى حقّقت تقدُّما بالفعل.. فاليابان بدأت تقدّمها بعد بلاد أوروبا الغربية بأكثر من قرن من الزمان، والاتحادُ السوفيّتى السابق بدأ هذا التقدُّم بعد ذلك بقرنين من الزمان تقريبًا، والصين بدأته متأخرة كثيرًا - فى منتصف القرن العشرين تقريبًا .. «بل إن بعض هذه البلاد التى بدأت تقدُّمَها متأخرة، قد سبقت - بالفعل - بلادًا أوربية بدأت تقدُّمهامنذ ثلاثة قرون.. فقد سبق الاتحاد السوفيّتى - وكذلك اليابان، - كلا من إنجلترا وفرنسا مثلاً، على طريق التقدُّم الاقتصادى»[١] - ناهيك عن الصين، التى يُتوقع لها أن تكون السبّاقة على الإطلاقِ، مع بدايات القرن الحادى والعشرين.

وقد كانت ثمَرة هذا التقدُّم المتأنى والمتمهّل والمدروس والواعى، فى البلاد التى أحرزت تقدُّمًا بالفعل، أن وصلت هذه البلاد إلى قدر «من (الاستقرار)، وهى - رغم هذا الاستقرار - تتطوُّر نحو المستقبل تطوُّرًا طبيعيًا، لا حاجة فيه إلى (الثورة)، التى تهزّ القيَم، وتزلزل الحياة، وتدفع - أحيانًا - إلى (التخبُّط)».. ويتوفر لها «النظام التعليمى السليم؛ والمبانى المدرسية المناسبة، والمدرّسون اللازمون، والمعَدّون إعداداً جيدًا، كما تتوفر لهذا النظام التعليمى التقاليدُ الثابتة المرعيّة، والقُدرة على الاتصال بالتربة الوطنية، وعلى التطوُّر وفق تطوُّر الحياة فى البلادِ، والنموّ بنموّ الحياة فيها، ونموّ الحاجة إلى مَزيد من التعليم، أو إلى مَزيد من البرامج والمناهج، نمواً لا يؤثر على بناءِ النظام نفسه، بعد أن استقرّت دعائم هذا البناء، وزادته الأيام صلابة وقوّة»[٢].

---

(١) المرجع السابق، ص ١٢٨.
(٢) المرجع السابق، ص ١٢٨، ١٢٩.

وفى مُقابل هذا الذى يجرى فى البلادِ التى تقدَّمت، نجد ما يجرى فى البلادِ غير المتقدمة مختلفًا، فقد كانت بمعزل عن التطوُّر الذى تطوَّرته بلادُ أوربا الغربية نحو الثورة الصناعية، فتخلَّفت عنها، ثم كانت ضحية من ضحاياها عندما فتحت هذه الثورة شهيَّة بلاد الغرب للانقضاض على الشعوب غير الأوربية، لابتلاع خيرات أرضها، واستغلالها أسواقًا لصناعاتها الناهضة مما بدَّدَ مواردها، وزاد فى تعطيل طاقاتها، ووسَّع المسافة بين هذه البلاد ـ غير الأوروبية، التى ابتُليت بالاستعمار ـ وبين بلاد الغرب التى سبقتها، وسرقتها، وكان كلّ همّها ـ بعد التحرّر من الاستعمارِ ـ هو اللحاق بركب حضارته، وأن «تقطع مسافة التخلّف بين واقعها وآمالها، فى وقتٍ قصير، ووسط تيّارات سياسية واقتصادية واجتماعية وعالَمية، تتلاطم كالأمواج فى عالم اليوم»[1].. مما يقودها إلى (التخبُّط) فيما تتخذ من سياسات، بسبب محاولتها (القفز) فوق واقعها المؤلمِ الذى تعيشه، قفزًا تبدّد به مواردَها المحدودة ـ المادّية والبشرية جميعًا.

ونتيجة لمحاولة هذه البلاد ـ المتخلّفة ـ القفزَ فوق واقعها الذى تعيشه، كان ما تنتهجه من سياسات علمية وتعليمية ممّا قادها إلى أن تكون (بلادَ المتناقضات)، حيث يلاحظ مستر رينيه ماهو، المدير الأسبق لمنظمة اليونسكو، أن هذه البلاد «تستطيع أن تفخَر بما لديها من علماء، لايقلّون ـ بحال ـ عن مستوى علماء الدول المتقدمة»، إلاَّ أنَّهم «قلّة متباعدة، وليس لديهم العدد الكافى من الأخصائيين العلميين، أو الفنيين المساعدين، أو التابعين لهم، لمساعدتهم والتأثر بهم»[2].. كما يلاحَظ هاربيسون ومايرز

(١) الدكتور حامد عمار: «أهمية التدريب ومكانته فى المجتمعات النامية»، أبحاث فى التدريب على تنمية المجتمع، الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع فى الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٣، سرس الليان (مصر)، ١٩٦٤، ص١.

(٢) رينيه ماهو: تدريب الموظفين العلميين والفنيين، خطاب افتتاحى، ألقاه مستر رينيه ماهو Mr. René Mahau، المدير العام لمنظمة اليونسكو، التابعة لمنظمة الأمم المتحدة، حول الموضوع (ك) من جدول أعمال مؤتمر العلوم والتكنولوجيا، لصالح الأقاليم والبلدان النامية، التابع لمنظمة الأمم المتحدة ـ چنيف ـ الثامن من فبراير ٩٦٣، ص ٨.

- فى دراستهما القيّمة التى سبقت الإشارة إليها - أن هذه البلاد تعانى «توزيع الكفايات البشرية ذات المستوى العالى، توزيعًا بعيدًا عما هو مرغوب فيه، فهى تتمركز فى المُدن، فى الوقت الذى تُوجَد معظم الحاجات الأساسية إليهم، كالتوسُّع الزراعى وتطوير المجتمع، فى المناطق الريفية. وأكثر من ذلك أن نفس تكوينها - أو تشكيلها - الوظيفى، لا يتفق - عادة - مع متطلبات البلاد»(١)، حيث يلاحظ فلاندر - مثلاً - أن هذه البلاد المتخلّفة تعانى «تفاوُتًا خطيرًا بين أنواع التعليم الثانوى، فالإقبال على التعليم الفنى لا يزال منخفضًا، بالنسبة للإقبال على التعليم العام»، «والتعليم الفنى - فى معظم البلاد النامية - فى الوقت الحاضر - يكاد يكون مستورَدًا من الخارج، لم يعّدل شكله ولا معناه، وهو - إلى جانب ذلك - باهظ التكاليف، وليس بينه وبين الحقائق الاقتصادية إلا صِلات واهية»(٢).

بل إن آدم كيرل يلاحظ أن مناهج التعليم فى هذه البلاد عموما (مستورَدة) من الخارج، ولذلك فهى «تخدم فى إبعاد الطالب عن ثقافته، واغترابه عنها . ولم يكن تاثير هذا فى زيادة التفكّك والتبايُن فحسب، وإنمّا فى خلق الحاجات والرغبات، التى تتعارض والتنمية، حتى فى أضيق معنى اقتصادىّ»(٣).

ويرى هيوسيتون واطسون أن أخطرَ ما يهدّد هذه البلاد - بحق - هو طبقتُها (المثقّفة)، فهى التى تتولّى توجيه الأمور فيها عادة، وهى التى تتولّى شئون التعليم والإعلام والتثقيف بها، وهى - فيما تنتهجه من سياسات - تتطلع - دومًا - إلى البلاد المتقدّمة، تنقل عنها مؤسّساتها، ونُظُم حياتها، متجاهلة - أو جاهلة - «أن المدنية الغربية، هى نتاج نموّ سياسىّ واقتصادىّ

---

(1) Frederich Harbison and Charles A. Myers, Op. Cit., pp. 60, 61.

(٢) أ. ت. فلاندر (مرجع سابق)، ص ٤٣٣، ٤٣٤.

(٣) آدم كيرل: **استراتيجية التعليم فى المجتمعات النامية، دراسة للعوامل التربوية والاجتماعية، وعلاقتها بالنموّ الاقتصادى**، ترجمة سامى الجمّال، مراجعة دكتور عبدالعزيز القوصى؛ الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة، ص ١٣.

وثقافىّ، وتطوُّر على طول المَدَى، ممّا لم تعهّده البلدان المتخلفة.. والقيام بعمَلية نقل مفاجئة، تنقل بها ثمار المَدنية إلى تُربة مختلفة، ليس بالمهمّة السهلة البسيطة، كما يبدو الحال فى أوّل وهلة»[١].

ويرى المهتمّون بقضيّة التنمية فى هذه البلاد المتخلفة ما يراه هيوسيتون واطسون، ويزيدون عليه أن هذه البلاد - فيما تنتهجه من سياسات - «لا تبذل مِن العناية بتكوين رأس المال البشرى، قدرًا يتناسب مع عنايتها بتكوين رأس المال المادّىّ»، «ممايمثّل خطرًا يعرقل جهودها فى التنمية الاقتصادية»، وذلك لأن «زيادة الثروة المادية فى المجتمع، لا يمكن أن تستمرّ، دون أن يصاحبها زيادة فى الثروة الوطنية، من القوَى البشرية المتعلمة والمدرّبة، والمزوّدة بالمهارات والفنون الإنتاجية، وبالثقافات والوعى الكافى بالسلوك الاجتماعى، والعلاقات الاجتماعية والاقتصادية»[٢].

وفى الوقت الذى يُلقِى فيه بعض الدارسين لمسائل التنمية، والمهتّمين بقضاياها.. العبء - فى هذا التخريب الذى تسير فى طريقه هذه البلاد المتخلفة - على حكُوماتِها، يُلقِى الدكتور فاضل الجمالى العبء فيه على جماهيرِ الشعب فى هذه البلاد بالدرجة الأولى، «فالتذمّر، وحبّ الفوضَى، والدعايات الظاهرة والمستترة بين الناس، أصبحت من الأمور المألوفة.. وفى هذه الحالة، يصعُب العمل الإيجابى البنّاء.. ومع ذلك فالناس مستعجلون، يريدون اقتطاف الثمرة لاستقلالهم السياسىّ، ويريدونها فى الغالب بدون تعَب، وبدون سهَر، وبدون تضحيات، ويريدونها بعَصًا سحرية»[٣]، على حدّ تعبيره.

---

(١) هيوسيتون واطسون (مرجع سابق)، ص ١٠٥.

(٢) الدكتور محمود أحمد الشافعى: «التخطيط القومى، ومستلزَماته من التدريب والمتدرّبين»، أبحاث فى التدريب على تنمية المجتمع، الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع فى الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٣، مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى، سرس الليان (مصر)، ١٩٦٤، ص٢٣، ٢٤.

(٣) الدكتور محمد فاضل الجمّالى: آفاق التربية الحديثة فى البلاد النامية (مرجع سابق)، ص٣٧.

أى أن هذه البلاد - غير المتقدّمة - تتخبّط منذ استقلالها، «فهى تعيش (ممزّقة) بين القديم والحديث، وبين الشرق والغرب، ويساعد على هذا (التمزّق) غلبةُ الأمية على أبنائها، بسبب ما فُرض عليهامن ظروفٍ تاريخية، كما يساعد عليه اختلافُ المشارب الثقافية للأقلية المتعلّمة تعليمًا عاليًا منها، والتى تقود حركة التغيير فيها، وتؤثر فى حياةِ كل الناس، وكلٌّ ما حولها مثبّط للعزائم، محطّم للهمّم، بسبب الإحجام الفكرى العام عن الابتكار والتجديد، والصراع بين القِيَم القديمة البالية التواكُلية، والقيم الجديدة الدافعة نحو التقدم الذى تنشده». «وتكون النتيجة فشل المشروعات الاقتصادية أيضًا، مما يؤدّى إلى مَزيدٍ من التخلّفِ، ومزيدٍ من الإحساسِ العامّ بالفشل، وفقدان للثقة بالنفس، يزيد (التمزّق) الذى تتميّز به هذه البلاد»[١].

ومنطقىّ أن ينعكس هذا (التخبّط) أو (التمزّق)، الذى تعانى منه البلاد - غير المتقدّمة - على تعليمها لأبنائها، فنجدها تتخبّط فى سياساتها التعليمية، فنجد النسبة الكبيرة منها لا تزال عاجزةً مدارسُها عن استيعاب المُلزَمين، ومع ذلك فهى تهتمّ اهتمامًا يفوق الوصف بالتعليم الجامعى والعالى، لا لحاجة قومية ملحّة إلى هذا التعليم، تفرضها خططها التنموية، ولكن لأن الجامعات - عندها - تمثل «رمزًا بالغ الأهمية للمكانة القومية، ونصبًا تذكاريًا للثقافة المحلّيّة»، «على الرغم من النفقات الباهظة التى تتكلّفها هذه الجامعات»[٢]، على حدّ تعبير هاربيسون ومايَرْز.. فى الوقتِ الذى تعانى فيه هذه الجامعات من «نقصٍ كبير فى المنشآت، ونقص فى الأساتذة والمحاضرين.. وفى المعدّات، وخاصة المعدّات المعمَلية»، و«فى عدم الكفاية فى التعليم الثانوىّ، أو الافتقار إلى الطلبةِ الذين يُعَدُّون الإعداد اللائق»، أو «فى التنظيم والتوجيه، الذى جعل التعليم العالى غير متلائم مع احتياجات

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام (مرجع سابق)، ص ١٣٠، ١٣١.

(٢) فردريك هاربيسون وتشارلز أ. مايَرْز (مرجع سابق)، ص٩٨.

الاقتصاد والتكنولوچيا الحديثة»(١)، على حدّ تعبير رينيه ماهو، الأمين العامّ الأسبق لمنظّمة اليونسكو - مما يحوّل التعليمَ إلى عِبء عليها، بدلاً من أن يكون عونًا لها فى مسيرةِ تنميتها.

ومنطقىّ - كذلك - أن تتفاوت هذه البلاد غير المتقدمةِ فى هذا (التخبّط) أو (التمزّق)، بحسب جدّيّتها فى نشرِ التعليم، وفى زرعه فى قلبِ المجتمع، حتى يكون «أداة فعّالة فى تحديث ثقافة المجتمع وتنقيتها»(٢)، إذ من المعروف أن «قدرة السياسة التعليمية على تحقيق أهدافها، يرتبط باتضاح أهداف التنمية عمومًا، وبالاتّساق بين السياسة التعليمية والسياسات الأخرى فى المجتمع»(٣).

وبزرع التعليم فى قلب الثقافة، استطاعت اليابان - مثلاً - أن تجتاز انكساراتها العسكريّة المتكرّرة منذ بدايات القرن العشرين، وأن تتجاوزها لتقفزِ ما قفزته، وتحقّق طموحات قرنها الماضى، المحلية والعالمية جميعًا»(٤)، ثم استطاعت الصين - بعدها - منذ منتصف القرن العشرين - أن تجتاز أزماتها المزمنة، وفى مقدمتها الخمول وتعاطى الأفيون بين أبنائها، وانتشار الأمية بين ٨٥٪ منهم(٥).. إضافة إلى الصعوبات التى كانت تمثلها اللغة الصينية فى تعامُل الصينيين مع المعارف الحديثة.. ثم استطاعت النمورُ الآسيوية أن

---

(١) رينيه ماهو (مرجع سابق)، ص٨، ٩.

(2) Vernon Mallison: **An Introduction to the Study of Comparative Education**; Fourth Edition, Heineman Ltd., London, 1980.. p. 2.

(٣) دكتور علىّ الدين هلال: «التحوّلات العالمية المعاصرة، وأثرها على مستقبل التعليم فى الوطن العربى»، اجتماع المجلس التنفيذى لاتحاد المعلمين العرب، نقابة المهن التعليمية، بالتعاوُن مع المكتب التنفيذي لاتحاد المعلمين العرب، جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٠ - ١٥ ديسمبر ١٩٩٤، ص ١٥ (من الندوة التربوية).

(٤) إدموند كنغ: **التربية المقارنة، منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية**، ترجمة: د. ملكة أبيض؛ الطبعة الخامسة، دمشق، ١٩٨٩، ص ٥٥٣

(5) Lancelot Forester: **The New Culture in China, With An Introduction by Sir Micheal Sadler**; Goerge Allen and Unwin Ltd., London, 1936, p. 140.

تحقق ـ بعد الصين بحوالى ربع قرن من الزمان ـ أكثر مما كان متوقعًا لها أن تحققه، حيث يُعزى نجاح تجربة من تجارب هذه النمور الآسيوية، وهى التجربة الكورية ـ على سبيل المثال ـ إلى «قدرتها على الربط بين التنمية الاقتصادية والتعليمية»[١]، حتى لقد صار التعليمُ الكورى، وخاصة بعد الستينات، هو «المصدر الأساسى للنموّ فى الاقتصاد الكورى»[٢].

وفى الوقت الذى أدّى إليه زرع التعليم فى قلب ثقافة الأمة إلى تقدمها ونهوضها، بكل مقاييس التقدّم المعاصرة، وفى مقدمتها التقدّم الاقتصادى.. أدّت محاولات بعض المجتمعات القفز بهذا التعليم فوق مستوى هذه الثقافة، إلى تعطيل مسيرتها التنموية، كما حدث فى مصر.. فقد «بدأت مصرُ تضع أقدامها على طريق التقدم منذ أكثر من قرن ونصف قرن من الزمان، سابقة فى ذلك كلا من اليابان والاتحاد السوفيْتى والصين.

وفى الوقت الذى وصلت فيه البلاد الثلاثة إلى التقدم الذى كانت تنشده، بقيت مصر كما هى، تتخبط، ثم إذا بها ـ مع مطلع الستينات ـ تسير فى طريق عكسىّ، فإذا بها تتخلّف بدلاً من أن تتقدم، حتى صارت الحياة فيها عبئًا على الأحياء».

«والغريب أن كل بلد من البلاد الثلاثة، مُضافًا إليها الولايات المتحدة، قد بدأت تقدّمها»، «مأخوذة بالتقدم الأوربى، جاعلة من أهدافها الأساسية نقله كما هو إلى بلادها، حتى كان الاتصال بالغرب وحضارته هو الذى يحدّد سياسات هذه الدول».. «ثم سرعان ما اكتشف كل بلد من هذه البلاد أن النموذج الأوربى يؤدّى إلى تقدم مادّى، ولكنه لا يؤدّى إلى تقدّم

---

(١) د. سعد الدين إبراهيم وآخرون: **مستقبل النظام العالمى وتجارب تطوير التعليم**؛ منتدى الفكر العربى، عمان (الأردن)، ١٩٨٩، ص٣١٣.

(٢) د. هدى الشرقاوى: «التصنيع فى جمهورية كوريا الجنوبية، الهيكل والاستراتيجية»، المؤتمر السنوى الأول للدراسات الآسيوية: **النموذج الكورى للتنمية، وإمكانية الاستفادة منه**؛ مركز الدراسات الآسيوية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة، القاهرة، ١٢ ـ ١٤ ديسمبر ١٩٩٥، ص١٦.

حضارى، بل على العكس، يؤدى إلى (زلزلة) لقيمَ يُراد لها أن تثبت، ومن ثم سعت كل منها إلى (تعديل) الحضارة الغربية المأخوذة، بحيث تناسب (التربة) القومية»[١].

«أىْ أنَّ كل بلد من البلادِ التى تقدَّمت بالفعلِ، بدأ (مُقلِّدا)، ثم انتهى إلى البحثِ عن (الأصالة)، فكان له ما أراد من تقدّم.. أما مصر، فقد بدأت فى اتجاه مضادّ»، «حتى صارت مصر اليوم (مسخًا) مشوّهًا، لا هى إلى تراثها الحقيقى تنتمى، ولا هى إلى الحضارة الغربية استطاعت أن تصل»[٢].

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: دراسة مقارنة لتاريخ التربية (مرجع سابق)، ص ٤٨٤، ٤٨٥.
(٢) المرجع السابق، ص ٤٨٦.

الفصل الخامس
التربية والنظام العالمي الجديد

تقديم:

قد تكون العوامل الثقافية التى اخترناها - فى الفصل السابق - لتوضيح أثرها فى تشكيل نمط الحياة فى مجتمع من المجتمعات National Pattern، وفى تحديد ملامح الشخصية القومية National Character الخاصة به بالتالى.. عوامل فاعلة فى هذا المجال، ولكنها ليست العوامل الوحيدة فى هذا الفعل والتأثير، فثمة عوامل أخرى كثيرة، يمكن أن تشارك العوامل الستة السابقة فعلها، فى مقدمتها نظام التعليم ذاته، الذى يعكس حركة الحياة فى المجتمع ويوجهها، بنفس القدر الذى يساهم به هذا النظام - التعليمى - فى تشكيل هذه الحياة، وتحديد ملامحها.

وإذا كانت هذه العوامل الثقافية الستة - التى تحدثنا عنها فى الفصل السابق، وغيرها من العوامل التى لم نتطرق لها - يمكن أن تكون فاعلة فى تشكيل ملامح النظام التعليمى، من داخل المجتمع ذاته، فإننا لا يمكن أن ننسى مدى التأثير الذى تتعرض له أية أمة اليوم، من خارج حدود أرضها، بفعل التقدم العلمى والتكنولوجى، وخاصة فى وسائل الاتصال والمواصلات، مما جعل كوكب الأرض كله وكأنه (قرية واحدة صغيرة)، ومما خلق رأيًا عامًا إنسانيًا واحدًا، ورؤية متقاربة لقضايا الحياة فى كل مجتمع، تدور حولها التربية.. ومما مهد لما سُمّى - فيما بعد - بالنظام العالمى.

وإذا كنا قد خصّصنا الفصل السابق للحديثِ عن ستة من العواملِ الثقافية، التى تعوَّدَ المتخصّصون فى علوم الاجتماع والأنثربولوچيا وعلم النفس الاجتماعى والتربية المقارنة.. الحديثَ عن الظواهر الاجتماعية المختلفة فى ضوئها، تفسيرًا لها، وفهمًا لأبعادها، فإنا نخصّص هذا الفصل لتوضيح أثر عامل مختلف، يتخلّل - منذ أوائل العقد الأخير من القرن العشرين، وحتى اليوم - كل المجتمعات، ويتغلغل فى بناها المختلفة، ويفعل فعله فيها، وهو (النظام العالمى)، بادئين - مع هذا النظام - من البدايات.

معنى النظام:

يمكن أن نجد لكلمة (النظام) العربية، مرادفات مختلفة فى اللغات الغربية، منها - فى اللغة الإنجليزية - مثلاً **Discipline, Order, System**، التى يُستخدم اللفظ (النظام) - فيها - للدلالة على «المذهب»، فهو «مجموعة من الآراء والنظريات العلمية والفلسفية، ارتبط بعضُها ببعض، ارتباطًا يجعلها وحدةً مُتَّسِقَة»[١]، أو هو «مجموعة من العناصر المتفاعلة، التى تكوّن كلاً واحدًا، له وظائف معينة». «ويؤدّى هذا الشكل نشاطًا هادفًا، وله سمات تميّزه عن غيره، وإن هذا النظام يقيم علاقات مع البيئة التى تُحيط به، فالنظام يوجد فى زمان معيّن، ومكانٍ معيّن»[٢].

وإذا كان (النظام) يعنى - فى معاجم المصطلحات - «الترتيب أو الاتساق»[٣]، أو «وضع الأشياء أو الأفكار على صورةٍ مرتّبة»[٤]. وفق نَسَق **Order** معيّن، فإن هذا النَسَق إنّما يعبّر عن نفسه من خلال مانراه يسرى على أرض المجتمع، من «الظواهرِ والعلاقات الاجتماعية، عندما تتبلور فى مصالحَ وقيَم اجتماعية، واتجاهات متمايزة، تتركّز فى قواعد محددة، تُعَدّ أساسًا للبناء الاجتماعى،

---

(1)) Dr. A. Zaki Badawi, Op. Cit., p. 419

(٢) د. ذوقان عبيدات وآخران: **البحثُ العلمى، مفهومه، أدواته، أساليبه**؛ دار مجدلاوى للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ١٩٨٣، ص٢٦٧

(٣) الدكتور جميل صليبا: **المعجم الفلسفى**، الجزء الثانى (مرجع سابق)، ص ٤٧١.

(٤) مَجمع اللغة العربية: **المعجم الفلسفى** (مرجع سابق)، ص ٢٠١.

وذلك مثل التعليم والزواج والملكية.. وتكون هذه الأوجُهُ من الحياةِ الاجتماعية مصحوبة بأشكال متمايزة من التكافُل الاجتماعى»[١]، حيث يدلّ تعبير نظام اجتماعى Social Order ذاتُه «على الصور والنماذج المختلفة، والمؤكِّدة لبناء اجتماعى معيّن، وما يتعاقب عليه من تغييراتٍ وعمَليات اجتماعية، ناتجة عن التفاعُل الاجتماعى - أى تفاعل الأفراد فيما بينهم وبين بعضهم البعض من جهة، وتفاعُلهم مع الوسط الاجتماعىّ من جهة أخرى»[٢].

وإذا كان هذا (النسَقُ)، الذى هو معنىً من معانى (النظام)، إنَّما هو «مجموعة مَصالح ونَواحى نشاط، مُتّصلة بعضها ببعض، ويُفتَرض فى ذلك وجود مكوّن من أجزاء أو مظاهر، فى ترتيب منظّم، يتميّز بالتنسيق فى العمل، والتكامُل فى البنيان»[٣].. فإن من المنطقىّ أن يعبّر هذا (النظامُ)، أو (النسقُ) الاجتماعى عن نفسه، فى صورةِ «مجموعة القوانين التى ينبغى للأفراد أن يتقيّدوا بها، أو يخضَعوا لها»[٤]، حيث نجد «النظام هو القانون، وجمعه نُظم أو أنظمة، وهى المشتملة على الأوامر والنواهى»[٥].

وإذا كان (النظامَ) يعنى - فيمَا يعنيه - «مجموع الأفراد، الذين يشتركون فى حالة اجتماعية واحدة، أو ينخَرطون فى سلك مِهنى واحد»[٦].. فإن هذا النظام يمكن أن يتسع فى مفهومِه، ليشمَل الإنسانية جمعاء، بما فيها من أمم وشعوب وقبائل، على نحو ما نفهم من مثل قول الله تعالى: - ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾[٧].

---

(١) نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المتخصصين: **معجم العلوم الاجتماعية** (مرجع سابق)، ص ٦٠٣.

(٢) المرجع السابق، ص ٦٠٤.

(3) Dr. A. Zaki Badawi, Op. Cit., p. 419.

(٤) الدكتور جميل صليبا: **المعجم الفلسفى**، الجزء الثانى (مرجع سابق)، ص ٤٧١، ٤٧٢.

(٥) المرجع السابق، ص ٤٧٢.

(٦) المرجع السابق، ص ٤٧٢.

(٧) **سورة الحجرات**، الآية (١٣).

إن هذا المعنى الذى أشار إليه القرآنُ الكريم، منذ أكثر من أربعةِ عشر قرنًا من الزمان، هو ما نعيشه بحق فى هذا الزمانِ ـ زمان (العَولَمة)، أو (العالَمية)، أو (النظام العالَمىّ الواحد)، الذى بدأ علىَ نحو مَا بعد الحرب العالمية الأولى فى العقد الثانى من القرن العشرين.. ثم تطوّر على نحو أو آخر بعد الحرب العالمية الثانية، ثم زاد تطوّرًا بعد تفكّك عُرَى المعسكر الشيوعَى، وظهور ما سمّوه (النظَام العالَمى الجديد)، وإن كانت آليّات عمل هذا النظام، على النقيضِ تمامًا من آليّاتِ عملِ النظام العالمى الذى يدعو إليه القرآن الكريمِ، على نَحو ما نفهم من الآيةِ السابقة من سورةِ (الحُجرات).

وبعد عشر سنوات تقريبا من ممارسة الحياة فى ظلّ هذا (النظام العالمىّ الجديد)، أرى أن يدور الكلام ـ فى هذا الفصلِ ـ حول المحاور الثلاثة التالية:

١ـ **النظام العالمى الجديد .. فى بداياته ..** وهو الصورة (الأولية) للنظام، كما تصوّرتُها فى بداياته، وكما نُشرت فى الطبعة الأولى من كتابِ (التربية المقارنة فى نهاياتِ القرن، الأيديولوچيا والتربية من النظام إلى اللانظام)[١].

٢ـ **النظام العالمى الجديد، قبل انتفاضة الأقصى سنة ٢٠٠٠م ..** وقد كان منشورًا تحت عنوان (النظام العالمى الجديد فى النهايات) فى الكتاب المذكور.

٣ـ **النظام العالمى الجديد بعد الحادى عشر من سبتمبر سنة ٢٠٠١م**، وهو جزء جديد تمامًا، يعكس أحدث التطورات العالمية حتى احتلال العراق فى أوائل سنة ٢٠٠٣م.

---

(١) دكتور عبدالغنى عبود: **التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوچيا والتربية من النظام إلى اللانظام** (مرجع سابق)، ص٢٤٧ ـ ٢٥٢ ـ منشورة تحت عنوان (التربية وحقيقة ما يسمّونه النظام العالمى الجديد).

أولاً ـ النظام العالميّ الجديد .. في بداياته

مُصطلح (النظام العالميّ الجديد)، الذى بَدَأ يُفْرِض نفسَه على مسامِعنا كثيرًا، منذ السنوات الأولى من العقدِ الأخيرِ من القرن العشرين، ليس مصطلحًا جديدًا، كما يتصوّر الكثيرون، وإنّما هو مصطلح قديم قِدَم الحياة البشرية ذاتها على الأرض، وإن كان قَدْ أَخَذَ يتردّد كثيرًا منذ الإصلاح الدينى فى الغربِ، سنة ١٥١٥م.

لقد كان النظام العالَمى قبل الإصلاح الدينى، يتمثل فى وجودِ نظامين يحكُمان العالَم، أحدهُما هو (النظام الإسلامى) فى الشرق، والثانى هو (النظام المسيّحى) فى الغرب.. وكان هذا النظام الإسلامى/ المسيحى ـ فى حدّ ذاته ـ يمثل نظامًا عالميًا جديدًا، بديلاً لنظام الفرس/ الروم، الذى كان يحُكم العالم قبلَه، أو لِنَقُلْ: إنه كَان نظام دينين سماويين يحْكمَان العالم، كبديل لنظام دينيين وضعيين يحكُمانه.

وبظهور الإصلاح الدينىّ فى الغربِ سنة ١٥١٥م، تفكّك النظام المسيّحى ذاته وتفتّت، بين نظام كاثوليكىّ ونظام پروتستانتى، وكان هذا التفتت هو فى حدّ ذاتِه (نظامًا عالَميًا جديدًا)، يقابله ـ على الساحة الأولى ـ (تفتت) النظام الإسلامىّ ذاته، بين دويلاته التى تمّ تفتيتها، بسبَب ضعف الخلافة العباسية فى بغداد.

ولَقَدْ أَدّت (الثورةُ الصناعيةُ)، التى ظهرت فى الغربِ فى منتصفِ القرنِ الثامن عشر الميلادى، كأثَر من آثار الإصلاح الدينى، وما صحبَها من ثوراتٍ ممتدّة فى أوروبا، كان أبرزها (الثورة القومية)، التى أشعل نارَها ناپليون بوناپرت Napoleon Bonaparte (١٧٦٩ ـ ١٨٢١م).. إلى الإسراع فى تتابُع التغيُّرات.. فى أوربا، وفى بلاد أخرى كثيرةٍ غيرها، وكان كل تغيُّر منها يحمل ـ بين طياته ـ ملامح ما يسمَّى (بنظام عالَمىّ جديد)، حتى كان القرن العشرون، فكانت سُرعة التغيُّر وجذريته فى نفْسِ الوقتِ، وخاصةً بعد

حربين عالميتين اثنتين شهدهما، لا يفصل بينهما إلاّ أقلّ من ثلث قرن من الزمان.. شَهد العالمُ (نظامًا عالميًا جديدًا)، تمخّضت عنه كلّ منهما، حيث «أُطلق نفسَ الاسم بعد الحرب العالمية الأولى، وتمخّض النظام عن مولد عُصبة الأمم، التى وُلدت النازية والفاشية فى أحضانها.. فكانت الحرب العالمية الثانية، التى ولّدت نظامًا عالميًا جديدًا ثانيًا، هو الأمم المتحدة، التى شهَدت مصرَع نُظم كثيرة، وُلدت فى أحضانها»[١]، منها النظام الشيوعىّ، الذى كان من دعاماتها الرئيسية، من حيث وجوده فى مجلسِ الأمنِ، ومن حيث تأثيره الدولىّ الفاعل - فيما سبق - فى السياسةِ الدولية.

وإذا كان ما سُمّى فى مطلع العقدِ الأخير من القرن العشرين (بالنظام العالمىّ الجديد)، «ليس جديدًا فى الحقيقة، فماذا تُراه يعنى هذا النظام العالمىّ الجديد - الجديد؟»، الذى يبدأ بمتناقضات، أوضحها «ما نراه من فكّ وتركيب فى الكيانات التى تعارَفَ عليها الناس، قبل هذا الشىء الذى سمّاه الناس بالنظام العالَمىّ الجديد»، حيث «تتجّمع أوربّا على طريقِ هذا النظام، فى الوقت الذى يتفتّت فيه الاتحاد السوفيْتّى»[٢].. وأمّا العالَمَ الثالث، فقد كانت حرب تحرير الكويت، بكل مقدّماتها المعروفة، وبما انتهت إليه أيضًا، هى بدايات النظام بالنسبة له، مما حمل رئيس وزراء ماليزيا، يأمل - فى رسالتِه إلى الأُمم المتحدةِ - «أن لا يكون هذا النظام العالَمىّ الجديد مفروضًا على العالَم، من قوّة تريد أن تكون المستفيد الوحيد من التغيّرات الراهنة»[٣].. هى قوّة الولايات المتحدة الأمريكية بطبيعة الحال.

ويرى الدكتور سليم الحصّ، رئيس وزراء لبنان الأسبق، أن «النظام

---

(١) كلية التربية جامعة عين شمس، مؤتمر التربية والنظام العالمى الجديد، ٢٠ - ٢٢ يناير ١٩٩١؛ كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٢، ص ١١.

(٢) المرجع السابق، ص ١١.

(٣) محاذير محمد: رسالة ماليزيا إلى الأُمم المتحدة، وجهة نظر إسلامية نحوَ النظام العالَمىّ الجديد، خطاب الدكتور محاذير محمد، رئيس وزراء ماليزيا، أمام الدورة السادسة والأربعين للأمم المتحدة، نيويورك، ٢٤ سبتمبر ١٩٩١؛ جمعية الدراسات والبحوث، عمّان، الأردن، ١٩٩١، ص٤

العالمىّ المتداعِىَ تحت وطأة الأحداث، التى كان الاتحاد السوفييتى وأوربا الشرقية والخليج العربى مسرحًا لها، كان يرتكز» « ـ إلى حدّ بعيد ـ عمليًا ـ على القطبية الثنائية.. أى على توازن القوى بين مجموعتين عسكريتين فى العالم»، «وبانحسار ظلّ الاتحاد السوفييتى كقوّة عظمى منافسة، أو معادلة للولايات المتحدة، اختلّ ميزان القوى.. لا ، بل رجح رجحانًا حاسمًا، لصالح هذه الأخيرة وكتلتها»[١].

وَيَرَىَ الدكتور معن زيادة، أن هذا التوازن لم يختلّ لصالح الولايات المتحدة الأمريكية وحدها، ولكنه اختلّ لصالحها ولصالح بلاد الغرب التى تسير فى فلكها، مما يعنى «أن دول الشمال ماضية فى سعيها لإحكام سيطرتها على العالَم، وأن «دول الشمال ماضية فى غيِّها، بل إنها تزيد فى هذا الغىّ كلما اشتدّت أزمتُها الداخلية ـ أزمتها مع نفسها»، حيث «لم يَعُدْ أمام أمريكا إلاّ أن تنهَب شعوب الأرض، ولاسيَّما شعوب ما يسمّى بالعالم الثالث. وهى شعوب أهل الجنوب بشكل خاص»، وأن «الواقع أن الولايات المتحدة الأمريكية خاصّة، والعنصر الغربىّ ثانيًا، قد حوّلا عالَمنا إلى عالَم وَحْشىّ، تسود فيه شريعةُ الغاب ـ شريعةُ القَوِىّ الذى يأكل الضعفاء ولا يشبَع»[٢].

وتؤكّد الدراسات أن الغرب ـ وعلى رأسه الولايات المتحدة ـ قد خطّط بذكاء للوصول إلى هذا الذى يسمَّى (بالنظام العالَمى الجديد)، وذلك منذ مؤتمر يالطا (٤ ـ ١١ شباط/ فبراير ١٩٤٥)، الذى عُقِد «بين الحُلَفَاء الثلاثة الكبار آنذاك (روزفلت، وستالين، وتشرشل)، الذين اجتمعوا واتفقوا على ترتيبات سير المعارك الأخيرة الحاسمة، فى القضاء على النازيّة الألمانية،

(١) د. سليم الحص: «أى نظام عالمى جديد؟»، الفكر العربى، مجلة الإنماء العربى للعلوم الإنسانية؛ تصدر عن معهد الإنماء العربى فى بيروت، العدد السادس والستون، السنة الثانية عشرة (٤)، تشرين الأول، أكتوبر/ كانون الأول، ديسمبر ١٩٩١، ص ٣٠.

(٢) دكتور مَعن زيادة: معالم على طريق تحديث الفكر العربى، رقم (١١٥) من (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ذو القعدة ١٤٠٧هـ، يوليو/ تموز ١٩٨٧م، ص ١٩، ٢٠.

وعلى العسكرية اليابانية، وَتَوَلَّدَ عن المؤتمر قُطبان كبيران، هما الولايات المتحدة الأمريكية، والاتحاد السوفيْتى».. «فكانت بداية نظام القطبية الثنائية الدولى»[١].. وبين القُطبين كانت سلسلة من الحروب الباردة، وتنافس على إنتاج الأسلحة، بما فيها الأسلحة النوَوية، أدّت إلى إرهاقهما معًا، مما دَفَع بهما إلى مرحلة من (الوفاق)، بدأت من السبعينات، حتى كان تورّط الاتحاد السوفيْتى العسكرى الكثيف فى أرض أفغانستان، فى أواخر عام ١٩٧٩.. «وكان هذا التورّط بمثابة الصخرة التى تحطّم عليها الوفاقُ بين العملاقين»[٢].

وقد بدأت مرحلة حرب باردة ثانية بينهما، انتهت باتفاقهما - سنة ١٩٨٥ - على استئناف محادثات الحدّ من التسليح.. «ومن المفارقات أن استئناف محادثات الحدّ من التسليح فى چينيڤ، حدثَ فى اليوم نفسه الذى انتُخِب فيه ميخائيل غورباتشوف سكرتيرًا عامًا للحزب الشيوعىّ السوفيْتىّ، ومع وصول غورباتشوف إلى زعامة بلاده، انتهت حالة الحرب الباردة الثانية بين العملاقين، لتبدأ مرحلة جديدة»[٣]، انتهت بمؤتمر مالطة بين بوش الأب وجورباتشوف، فى ديسمبر ١٩٨٩م.

وفى الوقت الذى كان جورباتشوف يعمل فيه على إنهاءِ الحربِ الباردةِ بين الاتحاد السوفيْتىّ والولايات المتحدة الأمريكية، كان يعمّل على إعادةِ بناءِ بلادهِ من الداخل، فى اتجاهات ثلاثة، أوّلُها هو (البِيروسترويكا) - أى إعادة البناء، و (الجلاسْنوست) - أى العلَنية والمصارحة والمكاشفة، و(ريفوليتسيا) - أى الثورة على الجوامد التقليدية الماركسية المتصلبة»[٤].. وبذلك عمل - وهو يدرى أو لا يدرى - فى دقّ المسمّار الأخير فى نعش الاتحاد السوفيْتىّ، الذى

---

(١) د. نازلى معوض: «الأحداث الرئيسية منذ اتفاق يالطا حتى اجتماع مالطا»، الفكر العربى، مجلة الإنماء العربى؛ تصدُر عن معهد الإنماء العربى فى بيروت، العدد السادس والستون، السنة الثانية عشرة، (٤)، تشرين الأول، أكتوبر/ كانون الأول، ديسمبر ١٩٩١، ص ٧٥.

(٢) المرجع السابق، ص ٩١.

(٣) المرجع السابق، ص ٩٥.

(٤) المرجع السابق، ص ٩٧.

انفرط عقده، وانفرط - معه - المعسكر الشيوعى كله، فى بدايات هذا الذى يُسمّونه (النظام العالَمىّ الجديد) - الجديد.

وفى الوقتِ الذى كان النعش فيه يُعَدّ لنقل الاشتراكية إلى مثواها الأخير، كَان مَا يجرى فى المعسكرِ الآخر على النقيض، حيث بدأ أقطابه «يتجمعون فى محاورَ ثلاثةٍ على الأقل، هى أمريكا الشمالية، وأوربا الغربية، والشرق الأقصى من آسيا»[١].

وإذا تركنا محورى أمريكا الشمالية بزعامة الولايات المتحدة الأمريكية، والشرق الأقصى بقيادة اليابان، ووقفنا عند محور أوربا الغربية، وجدنا بلاد أوربا المختلفة تتناسَى أحقاد ماضيها، البعيد والقريب على السواءِ، وكل ما بينها من خلافاتٍ، دينية وسياسية واجتماعية وقومية.. لتنفذ ما اصطلحت على تسميته بمشروع (أوربا ١٩٩٢)، ثمرة لخطوات بدأت بلادُها تقطعها منذ سنة ١٩٥٧.. ويهدف هذا المشروع إلى «تحقيق أهداف معاهدة روما، التى تضمنّت - فى ديباجتِها - تصميمَ الدول الأوربية على أن تُرْسِى» (أُسُس اتحاد قوى ودائم بين شعوب أوربّا)»[٢].. شبيه بذلك الاتحاد الذى كان بينها فى عصورها الوسطى، و«يقتصر فقط على تحطيم الحواجز الموجودة داخل الجماعة»[٣] - كل الحواجز.

وهكذا ينتهى (النظام العالَمىّ الجديد) إلى ترويض للشيوعيةِ، ترويضًا تمارسه الرأسمالية بأجنحتها الثلاثة، وتقوم بالدور الرئيسى فى هذا الترويض الولاياتُ المتحدةُ الأمريكيةُ - سيدةُ هذا (النظام العالَمى الجديد)، الذى أعلن رئيسُها چورج بوش (الأب)، فى أبريل ١٩٩١، أن (النظام العالَمى الجديد)، لا يعنى تنازلاً عن سيادتنا الوطنية، أو تخليًا عن

---

(١) دكتور سليم الحص: «أىّ نظام عالمى جديد؟» (مرجع سابق)، ص ٢٧، ٢٨.

(٢) دكتور عبد المنعم سعيد: «أوربّا ١٩٩٢، وتأثيراتها الاقتصادية والتكنولوچية والسياسية على العالم العربى»، الفكر العربى، مجلة الإنماء العربى للعلوم الإنسانية، تصدر عن معهد الإنماء العربى فى بيروت، العدد السادس والستون، السنة الثانية عشرة (٤)، تشرين الأول، أكتوبر/ كانون الأول، ديسمبر ١٩٩١، ص١١٣.

(٣) المرجع السابق، ص ١١٣.

مصالحنا.. إنه ينمّ عن مسؤولية أمْلَتهَا علينا نجاحاتُنا وهو يعبّر عن وسائل جديدة للعمل مع الأمم الأخرى، من أجل ردع العدوان، وتحقيق الاستقرار والازدهار، وفوق كل شيء: تحقيق السلام».. و«هذاالنظام الذى يتجلّى بالقُدرةِ على العملِ المشترك، اجتاز الامتحان الحقيقى فى حربِ الخليج»(١).

وهذه العبارة الأخيرة من كلام الرئيس الأمريكى الأسبق جورج بوش، كبير مهندسى النظام العالمى الجديد، تنقلنا من النظام المنتصر، والنظام الذى تمّ ترويضه، إلى الشىء الذى يتبقى على الكرةِ الأرضيةِ، واسمه (العالم الثالث) - عالم الفقراء والمطحونين والجياع والمرضى، وعالم الاستبداد والظلم، وعالم المتناقضات.. العالَم الواقع فى نصفِ الكرة الجنوبى، والذى هو ساحة (لعبة الكبار)، منذ مطالع القرن التاسع عشر، يتقاذفون بلاده بينهم، ويمارسون معه لعبة (مص الدم) و(الاستنزاف) المنظَّميْن.. بشتى السُبل.

ويقع العالم العربى والإسلامى فى القلب من هذا العالَم الثالث، ويزيد من أهميته، للنظام العالَمى القديم وللنظام العالَمى الجديد، ولأى نظام عالَمى غيرهما يستجدّ، ذلك (الذهب الأسود)، الذى تفجّرَ من باطن أرضِه، وذلك (النور السماوى) الذى يشع فى سمائه، متمثلاً فى الإسلام.. ومن ثم كان اهتمام الغرب بالذات به، اهتمامًا يفوق الوصف، وكان اهتمامه بخليجه، حيث «اتّخذ التنافُس الدولى فى الخليج العربىّ - بعد الحرب العالمية الثانية - مَسَارًا جديدًا، حينما ظهرت الولايات المتحدة الأمريكية، قُوةً سياسيةً منافسةً لبريطانيا».

«وعلى الرغم من أن الاهتمام الأمريكىّ بمنطقة الخليج العربى كان موجودًا منذ أوائل القرن الرابع عشر الهجرى (التاسع عشر الميلادى)، والذى كان متمثلاً فى البعثات التنصيرية والاتصالات التجارية، إلا أنه لم يتبلور

(١) دكتور سليم الحصّ، «أىّ نظام عالمى جديد؟» (مرجع سابق)، ص ٣١.

بصورة قوية إلا بعد الحرب العالمية الثانية، حينما لمست الولايات المتحدة الحاجة إلى حمايةِ مصالحها النفطية فى المنطقة»[١].

وقد كان من نتائج هذا الاهتمام الأمريكىّ بالمنطقة، سلسلة المآسى التى مرّت - وتمّر - بها، والتى كان آخرها مأساة غزو العراق للكويت فى أغسطس ١٩٩٠، أو «حرب الخليج الثانية»، التى «كانت فصلاً من فصولِ المؤامرة على شعوب المنطقة»[٢]، والتى يلاحظ المتخصّصون فى الشئونِ السياسيةِ فى المنطقة، أنها كانت مؤامرة مدبّرة من سنوات، وأنها (أى الأزمة) «لم تبدأ من فراغ، فقد كان الكافّة على علمٍ بنوايا العراق تجاه الكويت (أمريكا - الاتحاد السوفْيَتّى - مصر - السعودية - الأردن - اليمن)».. على الأقل»، وأنه «لم تكن هناك رغبة حقيقية من أى طرف رئيسى أو ثانوى لاحتواء الأزمة»[٣].. وأن هدف الغرب - وعلى رأسه الولايات المتحدة الأمريكية - من (الإغراء) بغزو الكويت، ثم تحريرها، لم يكن - كما قال چيمس بيكر أمام الكونجرس الأمريكى بصراحة - «لحماية حِفنة من الشيوخ»، وإنّما «تدمير القوة العربية (عسكريًا - اقتصاديًا - سياسيًا - اجتماعيًا)، مع التركيز على تدمير القدرة النووية» و«استهلاك الأرصدة العربية، وتحويل الدول العربية إلى دولِ مَدينة (بضمان البترول)، أو على الأقل عاجزة عن دعم أى نشاط إسلامى فيما بعد» و«السيطرة على منابع النفط، والتحكّم فى سوق النفط العالمى»، و«تجربة الأسلحة الغربية تجربة عملية ميدانية»، و«إحداث ردع كامل للقوى الإسلامية فى المنطقة، أو تدمير من يتدخّل منها فى المعركةِ إلى جانب العراق (خاصة إيران وباكستان)».. و«التغطية على ما يحدُث بداخل إسرائيل»[٤].

---

(١) الدكتور فهد بن عبد الله السمارى: أزمة الخليج العربى، دراسة فى الخلفية التاريخية والعوامل السياسية، من إصدارات المهرجان الوطنى للتراث والثقافة، الرياض، ١٤١٢هـ، ١٩٩٢م، ص٢.

(٢) أزمة الخليج، والواقع الدولى الجديد، تقديم د. محمود عاكف؛ نادى أعضاء هيئة التدريس، جامعة القاهرة، القاهرة، أبريل ١٩٩١، ص١.

(٣) أزمة الخليج، أبعاد الواقع وآفاق المستقبل، تقديم دكتور سيد دسوقى حسن، نادى أعضاء هيئة التدريس، جامعة القاهرة، القاهرة، ص ١٧١.

(٤) المرجع السابق، ص ١٧٣، ١٧٤.

وهكذا، «فى الوقت الذى تتجمَّع فيه دُولَ أوربا (أو ١٢ دولة منها)، لتكوِّن سوقا عالمية مشتركة، ونظامًا نقديًا موحّداً، مع إزالة الحواجز الجُمركية، وحرية انتقال السلَع والأموال والأفراد.. وحينما تسعَى الولايات المتحدة إلى إيجاد تقارُب اقتصادى مع كندا».. «نرى - مع هذا - تشرذُمًا كبيرًا فى باقى دُول العالَم، الذى يسمّى جوازاً العالم الثالث.. وربما الثانى عن قريب.. أو عَالَم الفقراء»[١].. مما يدلّ على أن «الشمال قد استغلّ محنة الأقطار النامية، لتشديد هيمنته، والتأثير فى سبُل التنمية فى الجنوب»[٢].

وإذا كانت قضية (النظام العالَمى الجديد) - الجديد، هى تحطيم القوىّ الغاشم المنتصر، للضعيف المغلوب على أمره.. فإن هذا التحطيم لايكون بالتحطيم العسكرى وحده، فقد أثبتت تجربة اليابان مع الولايات المتحدة، أنه (أضعفُ) وسائل التحطيم.. وإنّما التحطيم الحقيقى يكون بتحطيم (النسق) الثقافى لشعوب العالم الثالث، ممثلاً فى اللغةِ القومية، وفى الدين السائد، وفى التاريخ الخاصّ لكل بلد.

وإذا ما تذكرنا أن الاسم الرمزى - أو (كلمة السرّ) - الذى اختاره الجنرال نورمان شوارسكوف Norman Shwarskoff للهجوم البرّى، الذى أنهى (عاصفة الصحراء)، وحرّر الكويت من الجيش العراقى.. كان (مرحبًا بالعذراء)، أو (التحية العذراء)، أو (المجد للعذراء) Ave Maria (من تقرير بارتون چيلمان، المحرّر العسكرى لصحيفة الواشنطن پوست Washington Post الأمريكية، الواسعة الانتشار فى الولايات المتحدة.. فى ١٩٩١/٦/٢٣).. إذا ما تذكرنا ذلك، وقفنا على المغزَى الحقيقى (للنظام العالَمىّ الجديد)، الذى بدأ مع بدايات (أزمة احتلال الكويت) - واضحًا للعيان، والذى ظهر قبلها يحرك الأحداث نحوَها، قبل ذلك بسنوات، لنتأكد من أن

---

(١) د. إبراهيم حلمى عبد الرحمن: التطوّرات الدولية الجارية، فُرَص ومَحاذير؛ كتاب (الأهرام الاقتصادى)، رقم ٣٧، القاهرة، مارس ١٩٩١، ص ٣٩، ٤٠.

(٢) دكتور إبراهيم حلمى عبد الرحمن (إعداد): عالَم الغد، عالَم واحد أم عوالِم متعددة؛ كتاب (الأهرام الاقتصادى)، رقم ٤٤، القاهرة، أكتوبر ١٩٩١، ص ٢٣.

هذا النظام إنما هو جزء من نظام الحروب الصليبية، الذى عبرَّ عنه - من قبل - الصليبيون السابقون قبله.. فالجنرال اللّنبى يقول فى التاسع من ديسمبر سنة ١٩١٧ - عندما دخل القدس: (الآن انتهت الحروب الصليبية).. وبعدَها بأقل من ثلاث سنوات، يقول الجنرال جورو - عندما دخل دمشق، ووقف أمام قبر صلاح الدين الأيوبى: (ها قد عدنا يا صلاح الدين).

فالقضيّة - إذن - ليست قضية (حقوق إنسان) انتهكتها العراق فى الكويت، وإنَّما هى قضيّة (نظام صليبى)، يُراد له أن يحكُم العالَم، وأن يعود بالذات إلى (الشرق) - مهبط المسيحية، ليقضى على الإسلام وثقافته، ويشيّعه إلى مثواه الأخير، كما شيَّع الشيوعية.

ومن هنا نفهم تلك الحملة الشرسة التى يوجّهها هذا (النظام العالَمىّ الجديد) المنتصر، إلى (النسَق الثقافى) لبلاد العالم الثالث، وخاصة البلاد العربية والإسلامية، وإلى اللغة العربية خاصة، بوصفها لغة النسق الثقافى الإسلامى، وبوصفها لغة القرآن الكريم.. وإلى الإسلام ذاته، صراحة، بوصفه قُوَّة فاعلة ومحركة للأحداث فى المنطقة.. وللتاريخ الإسلامى أيضًا، بوصفه القادر - وحدَه - على تعميق جذور الأمة، وعلى تحديد مسارها الواجب، نحو مستقبلها المأمول فى نفس الوقت.

ومن هنا أيضًا نفهم سرّ تشجيع المدارس الأجنبية فى بلادنا، بكل صوَرها وأشكالَها ولغاتها ومِلَلها، فى الوقتِ الذى تتربَّص نُظم التعليم فى بلادٍ عربيةٍ كثيرةٍ فيه، بكل ما هو إسلامى فى التربية.

ومن هنا أيضا نفهَم أمورًا كثيرة كثيرة، فى التربية وفى السياسة على السواء.. فالتربية سياسة - أو تدبير - لصغار الأمة، والسياسة تدبير - أو تربية - لكبارها.. وكم كان ابن سينا موفقًا حين أطلق على مؤلفه التربوى عنوان (السياسة) أو (التدبير).. وكم كان ابن الجزّار القيروانى موفقًا أيضًا، حين أطلق اللفظين معًا على مؤلَّفه (سياسة الصبيان وتدبيرهم).



على أن مرور عام واحد ـ لا يزيد، على ما يسمّونه (النظام العالَمىّ الجديد)، يؤكد لنا أن هذا (النظام العالَمىّ الجديد)، هو أبعد ما يكون عن كلمة النظام System، بالمعنى العِلمىّ للكلمة، وأن ما جرى مجرّد مخاض، على طريق نظام يمكن أن يُولَد.. ففى خلال هذا العام الواحد، بدأ ما يشبه (التمرُّد) الغربى على (نظام) تكون الولايات المتحدة الأمريكية هى سيّدته، والأسد الهَصور فيه.. وليسْ موقف ألمانيا، ولا موقف فرنسا، ولا موقف الصرب فى يوغوسلافيا، ولا موقف السويد.. من الوحدة الأوروبية، إلا بدايات لتصدُّع وشيك، على الساحة التى بدت منتصرة، وقوية بوحدتها، كما بدت فى حربِ الخليج، أو فى مؤامرته بتعبير أصحّ.

بل إن الوهن بدأ يتسرّب إلى الكيانِ الأمريكى ذاته.

كل هذا فى الوقتِ الذى لم تمت فيه الماركسية بتفكّك الاتحاد السوفيتىّ، وانفراط عقد النظُم الشمولية التى كانت تسير فى فلكِه.. فما زالت الماركسية تتمتع بصحّة جيدة، فى الصين وفيتنام ولاوس وكوريا الشمالية، على سبيل المثال، وما زالت تلعب ـ بذكاء شديد، ومرونة لم تُعهد عنها ـ مع الفائز الحقيقى مما جرى، قبل هذا الذى فرِحت الولايات المتحدة بتسميته (بالنظام العالمى الجديد)، وما زال يجرى بعده.. وهو اليابان، التى لم تهلّل ولم تكبّر، وإنّما أخذت تزيد فى تعامُلاتها التجارية مع الدول الآسيوية، زيادة واضحة فى السنواتِ الخمس التى سبقته (٨٥/١٩٩٠)، كما أخذت تزيد فى استثماراتها فيها، وفى مَعُوناتها الاقتصادية لها، مما خفّف من غلواء الماركسية، حتى فى الصين، قبل بريسترويكا جورباتشوف بسنوات.. كل هذا، والغرب ـ وعلى رأسه الولايات المتحدة الأمريكية ـ مشغول بالشيوعية والديمقراطية وحقوق الإنسان والإرهاب، وغيرها من القضايا التى أراد فرضها على غيره، مدفوعًا بجنون العظَمة، الذى بلغ ذروته فى حرب الخليج.. قبل أن (تأتى الرياح بما لا تشتهى السفُن).

على أن القول بأن اليابان هى الفائز الحقيقى فى المعركة، يُعدّ كلاما سابقًا لأوانه أيضًا؛ لأن مَن يقول به على عِلاته، إنّما ينسَى الدور المتعاظم

لأعداء اليابانيين القدامى، الذين صاروا - اليوم - من أصدقائها، وخاصة الصين وكوريا.. فضلاً عن النمور الأسيوية الأربعة الصاعدة بطبيعة الحال (كوريا الجنوبية، وتايوان، وسنغافورة، وتايلاند).. فالكل يعمّل فى صمت، مستفيدًا من أخطار الضجيج التى أحاطت من قبل بالاتحاد السوفيتىّ والكتلة الشرقية كلها، وتوشك أن تطيح بالمعسكر الحرّ - كما يسمّونه - وعلى رأسه الولايات المتحدة الأمريكية.

وإذا كان الحديث كله دار - ويدور - حول المعسكر الشيوعى - المعسكر الرأسمالى - اليابان - الدور الآسيوى القادم،.فإن إغفال (الإسلام) فيما يجرى، يُعَدّ خطأ علميًا جسيمًا.

ذلك أن الإسلام كان هو المحرّك للأحداث منذ البداية.

فالإصلاح الدينى الذى تفجّرت شرارتُه فى الغربِ فى أوائل القرن السادس عشر (١٥١٥م)، إنّما تَمَّ بوحى من الإسلام، للقضاء عليه، بعد فشل الحروب الصليبية.

وكل ما تمّ بعد الإصلاح الدينى فى الغرب من حركات وممارسات، أدّت - فى النهايةِ - إلى ما يعيشه العالَمُ اليوم من فوضى، يطلقون عليها اسم (النظام العالَمىّ الجديد) .. كان الإسلام هو المستهدف فى الكثيرِ منها.

لقد كان هو المستهدَف بإسقاط الخلافة فى تركيا، وكان هو المستهدَف بإقامة دولة إسرائيل، وكان هو المستهدَف بغرس عملائه هنا وهناك، فى مراكز السلطة فى البلادِ الإسلامية، بعد أن اضطرّت جيوش الاستعمار الغربى إلى أن تنسحب.. وكان هو المستهدَف بافتعال أزمة الخليج، وتدمير العراق.

ورغم أن (الجسَد) الإسلامىّ قد أُثخِن بالجراح - فى الجمهوريات الإسلامية بالاتحاد السوفيتّى السابق، وفى أفغانستان، وفي عدن، وفى الصومال، وفى بقاع كثيرة غيرها من العالمِ الإسلامى، مثلما أُثخِن بالجراحِ من قبل فى تركيا كمال أتاتورك.. ومثلما يُثْخَن الآن فى تايلاند، وفى

البوسنة والهرسك.. فإن الجسد لا يزال يتحرك، وكل الدلائل تُشير إلى أنه فى طريقه إلى أن يستعيد صحته، بدليل هذا الصراخ الذى نسمعه فى داخل العالم الإسلامى وفى خارجه على السواء، خوفًا من (الأصولية) الإسلامية، التى تحولت من (الكلام) إلى (الفعل)، فصار الجميعُ يعملون لها ألف حساب، بدءًا من دولة إسرائيل ذاتها، وهى تواجه ـ بكل أسلحة الدمار ـ (أطفالاً)، ليس لهم من سلاح سوى الحجارة، التى سُمُّوا بها (أطفال الحجارة).. وانتهاء بالدول التى لا تستطيع أن تفعل لبلادها شيئًا أكثر من ربطها بنُظم تستطيع أن تحافظ لها على كراسى الحُكم.

إن ما يجرى على الساحة العالمية من حول الإسلام، وما يجرى بداخل هذا (الجسد) الإسلامى، من تفاعُلات.. إنما يؤكد كله شيئًا واحدًا، هو أن الساحة العالمية المعاصرة لاتقتصر على (اللاعبين) المعروفين، الذين يتحدثون عنهم، وإنما هى يمكن أن تتسع للاعبين آخرين، قد يكونون أبعدَ أثرا فى توجيه الحياة الإنسانية، من اللاعبين التقليديين المعروفين، وهم اللاعبون الذين لفت إلى خطورتهم الأنظارَ، أحدُ كبار الصليبيين المعاصرين، وأحد مهندسى الفوضى الحالية، التى يسمونها (بالنظام العالمى الجديد)، والمفضوح فى (فضيحة ووترجيت) ،الرئيس الأمريكى الأسبق ريتشارد نيكسون **Richard Nixon**، فى كتابه الذى أصدره بعد طرده من البيت الأبيض، بفضيحته.. وأقصد بهم جماعة (الأصوليين) المسلمين، الذين تدلّ الأحداث الدائرة من حولنا فى قلب العالم الإسلامى، على أنهم بدءوا يتحركون ... بعقل، وبوعى، وبفهم عميق للحياة والأحياء.. ولو أن الله بعث فيهم (صلاح الدين) جديدًا، أو (قُطُز) آخر، لسارت هذه الفوضى التى تحكُم العالَم الآن سيرًا آخر، غير السير الذى يخطّطه للعالَم.. اللاعبون التقليديون، الذين يتحدّثون عنهم.

ثانياً - النظام العالمىّ الجديد قبل انتفاضة الأقصى سنة ٢٠٠٠م[١]

بدأ أمرُ (النظام العالَمىّ الجديد) - فى بداياته - كما رأينا فى (أولاً).. كما لَوْ كَان مسألة غربية/ شرقية، وإن كانت الولايات المتحدة هى التى كانت تتزعّم العالَم الغربى - والعالَم كلّه - فى إدارة الأحداث، لتحرير الكويت.

ثم جاءت السنوات العشر التالية، لتُثبت أن المسألة **مسألة أمريكية** خالصة، اقتِيدت بلادُ الغرب ذاتُها إليها اقتياداً، ندِمت عليه بعد ذلك، بصُوَر مختلفة، ليس هذا مجال الحديث عنها الآن.

بل إن هذه السنوات العشر أثبتت ما هو أكبر من ذلك، وهو أن المسألة **مسألة يهودية** خالصة، اقتيدت إليها الولاياتُ المتحدةُ الأمريكية ذاتُها اقتياداً - كماسنرى فيما بعد - بعد أن نستعرض - وبسُرعة - قصّة الولايات المتحدة تلك، لنفهَم - منها - ما نراه كان يجرى فى السنوات العشر التى اختُتم بها القرن العشرون، فى آخر أيامه فى دنيا الناس، ولنتنبّأ بما يمكن أن يجرى مستقبلاً، فى القرنِ الحادى والعشرين.

والولاياتُ المتحدة الأمريكية الحاليّة، هى الثمَرةُ اليانعة لنظام الإصلاح الدينى، الذى تفجّر فى الغربِ سنة ١٥١٥م.. حيث قاد تحريرُ العقل الأوربى - بالإصلاح - إلى إطلاق العنان لحرية الفِكر، بعد تحرير هذا العقل من سُلطان الكنيسة، وإلى ظهور (الاختراعات)، مما جعل القرن السادس عشر يبدو - فى نظرِ المؤرِّخين العِلميّين - (قرنَ الاختراع).. حيث تمّت فيه أخطر ثلاثة اكتشافات فى نظرهم، وهى «الطباعة، والمفرقعات، والمغناطيس، وذلك

---

(١) إذا كان المحور الأول من هذا الباب قد كُتب مع بدايات النظام، معتمداً على الحدس والتخمين العلميين بطبيعة الحال.. فإن هذا المحور - الثانى - قد كُتب بعد عشر سنوات كاملة مَن معايشة هذا النظام العالمى الجديد.

لأن هذه الاكتشافات الثلاثة غيّرت تمامًا صورة وحالة الأشياء فى العالَم بأكمله».. فقد «أثَّرَ الاكتشافُ الأول فى الأدَب، والثانى فى الحرب، والثالث فى الملاحةِ. وقد تبعَت ذلك تغيّراتٌ لا حصر لها»[١]، على حد تعبير لانسلوت هوجْبنْ.

ولقد كانت هذه الاكتشافاتُ الثلاثة، هى التى وجّهت أنظار الغربِ - بعد الإصلاح الدينى وما تَبِعه من قلاقل واضطرابات فى القَارّة الأوربية - إلى ما صار يسمّى بالولايات المتحدة الأمريكية، فقد بدأت حركات الاكتشاف تتّجه إلى هذه (البُقعة) الغامضة من الأرض، التى كان قد سبق إليها - من أقصى شمال أوربا - هيرجولفسون سنة ٩٨٦م، ثم إيركسون سنة ١٠٠٠م، ثم - من أسبانيا - كريستوفر كولمبس وماجلان، فى رحلتِه الشهيرة حول العالَم (١٥١٩-١٥٢٢م)، وفاسكو دى چاما (١٤٦٩-١٥٢٤م).. إضافة إلى ماركوبولو بطبيعة الحال.

لم تكن وجهة هؤلاء جميعًا اكتشاف أرض جديدة، وإنَّما اكتشاف طريق بَحرىّ مباشر، يَربط ما بين أوربا وبين الصين والهند واليابان، وغيرها من بلادِ الشرق، التى عاد ماركوبولو منها محمّلاً بالذهب والتوابل، وغيرها من خيراتِ الأرض، التى أسالت لُعاب أمراء أوربا.. طريق أقصرَ من طريق رأس الرجاء الصالح.

وقد كانت أشهرُ هذه الرحلات على الإطلاق، رحلة كريستوفر كولمبس Christophe Columbus (١٤٥٢-١٥٠٦م)، الذى وعدته الملكة إيزابيلا، ملكة أسبانيا، بعُشر ما سيعود به من غنائم، وبتعيينه أميرًا لأية أراضى يكتشفها.

وفى طريقه إلى الصين والهند واليابان، ضَلّ كريستوفر كولمبس طريقَه إلى هذه الأرض، ثم وقعت عينه عليها بالصدفة.. ولكنه وجد فيها أعدادًا بسيطة من الآدميين، الحُفاة العُراة المتوحّشين، فظن نفسَه قد وصل إلى

(١) لانسلوت هوجبن: العلم للمواطن، الجزء الثالث (مرجع سابق)، ص٥.

الهندِ أو إندونيسيا، فأطلق على مَن وُجد فيها من الآدميين اسم الهنود Indios، ومن هنا كانت تسميتُهم بالهنود الحُمر.

وفى عام ١٤٩٩هـ، قام أمريقوفسبوتشى برحلتين إلى نفسِ الأرض، وكان يقصِد برحلتيه الصين، إلا أنه تأكد له أنه لم يصل إلى الصين، فأطلق على هذه الأرض اسم الأرض الجديدة New Land.. ومن ثم أُطلق على هذه (الأرض الجديدة) اسم (أمريكا)، نسبة إليه.

ورغم أن الأسبان والبرتغاليين كانوا هم الذين اكتشفوا هذه (الأرض الجديدة)، فقد بدأت الأنظار فى مختلفِ بلادِ أوربا تتّجه إليها، وخاصة إنجلترا وفرنسا، مماجعل موجات (المهاجرين) منها تتّجه إليها، مزوّدين ـ هذه المرة ـ (بالبارود)، لاستئصال شأفة سُكّانها الأصليين، ممّن سمّوهم ـ كما سبق ـ (بالهنود الحُمر)، الذين يغلب على الظنّ أنهم عبَروا إليها من سيبيريا إلى ألاسْكا، عن طريق ممرّ كان يربط بين القارّتين.

وهكذا دفعت القلاقل والاضطرابات، التى نتجت عن الإصلاح الدينىّ فى الغربِ، بالعديدِ من الهجراتِ الأوربيةِ، وخاصة من إنجلتروا وفرنسا.. إلى الهجرة فأنشأت «إنجلترا مستعمرة فرجينيا سنة ١٦٠٧»، «فى حين أن فرنسا بدأت تستعمر أراضى نهر سنت لورانس».. «وهى الأراضى المعروفة بشبه جزيرة أكاديا».

«ولما نشبت المنازعات الدينية فى إنجلترا إبان القرن السابع عشر، هاجر كثيرٌ من البيوريتان إلى أمريكا، حيث أسَّسوا ـ فى جنوب المنطقة الفرنسية ـ خمس مستعمرات، كانت تعرف باسم إنجلترا الجَديدة New England بينما أنشأ الكاثوليك والأنجليكان» «ثلاثَ مستعمرات فى جنوبِ القارّة. أما عن المنطقة الواقعة بين إنجلترا الجديدة والمستعمرات الجنوبية، فكانت تشغَلها ثلاثُ مستعمرات هولندية، آلت إلى إنجلترا بمقتضَى معاهدات بريدا (١٦٦٧)».. «وبذلك أصبح للإنجليز ثلاث عشرة ولاية، يسكنها نحو مليون من السكّان».

«أما الفرنسيون، فقد حاولوا ـ بعد الاستيلاء على أكاديا ـ أن يتوغلوا فى الداخل، فزحفوا على سنت لورانس، وأنشأوا ـ عام ١٦٠٨م ـ مدينة (كويبك)، المشرفة على النهر»[١].

وقد ظلت المستعمرات الأمريكية تابعة للتاج البريطانى حتى النصف الثانى من القرن الثامن عشر.. حيث بدأ السعى للانفصال عن بريطانيا، والاستقلال، بسبب التعسف فى فرض الضرائب.. فكان إعلان الاستقلال فى الرابع من يوليو سنة ١٧٧٦م، الذى تأثر فيه توماس چيفرسون وغيره، ممن صاغوا (إعلان الاستقلال الأمريكى)، بأفكار الثوريين الأوربيين، الذين تبنوا أفكار البيوريتان Puritans[٢] من أمثال چان چاك روسو Jean Jacques Rousseau (١٧١٢-١٧٧٨)، وچون لوك John Locke (١٦٣٢-١٧٠٤)، ومنتسيكيو Montesquieu (١٦٨٩-١٧٧٥).. فراح هذا الإعلان «يؤكد على (تلك الحقوق الثابتة)، التى وهبتها للإنسان، (الطبيعة، وإلهُ الطبيعة).. ومنها الحياة، والحرية، والجرى وراء السعادة»[٣].. وهو ما كان ينسجم تماما مع نفسيات أولئك المهاجرين الأوائل، الذين كانوا يتطلعون ـ رغم التناقضات بينهم ـ إلى شىء واحد، هو «الحرية» والفرص، واحتمال الحصول على شىء أحسن»[٤].

---

(١) محمد قاسم، وحسين حسنى: **تاريخ أوربا الحديثة، من عهد النهضة الأوربية إلى نهاية عهد الثورة الفرنسية ونابليون**؛ وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية ببولاق، القاهرة، ١٩٣٤م، ص ١١٣، ١١٤.

(٢) البيوريتان **Puritans** هم جماعة المتطرفين البروتستانت، الذين ظهروا فى إنجلترا بعد انتشار الحركة البروتستانتية بها بعد الإصلاح الدينى، والذين رفضوا التصالح مع الكنيسة الكاثوليكية، أو التفاهم معها، لإنهاء الحرب بين الكاثوليك والبروتستانت، ومن ثم وقفوا فى وجه الكنيسة الأنجليكانية الإنجليزية، والحكومة الإنجليزية التى كانت تحميها، بسبب موقفها غير الحازم من قضية الحرب تلك.. ولم ينضم البيوريتان إلى الكنيسة الأنجليكانية إلا عندما تعرضت المذاهب البروتستانتية كلها للخطر، بعد أن دبت الحياة فى الكاثوليكية من جديد، على أثر انقسام الحركة البروتستانتية.

(٣) چورج سول (مرجع سابق)، ص ٥٣.

(٤) ستيفن ڤنسنت بنيه: **أمريكا**، ترجمة عبد العزيز عبد المجيد؛ مكتب الولايات المتحدة للاستعلامات، القاهرة، ١٩٤٥، ص١٤٥.

وفى مارس ١٧٨١، تَكَوّن بين المستعمرت الثلاث عشرة نظامٌ كونفيدرالى ضعيف، ثم عُقدت مؤتمرات عدّة، لجعل هذا النظام أقوى، بإقامة اتحاد فيدرالى بينها.. كان أشهرها وأقواها مؤتمر فيلادلفيا، الذى اجتمع فيه ممثلو المستعمرات الثلاث عشرة، فى الرابع من يوليو سنة ١٧٧٦، وأعلنوا استقلالها من جانب واحد.. ثم تمّ التصديق على الدستور لإقامة حكومة فيدرالية فى ٤ يوليو سنة ١٧٨٨، واختير چورج واشنطن أوّلَ رئيس لها بالإجماع، لتنطلق البلاد - بعد ذلك - إلى ما وصلت إليه الآن، مارّة بسلسلة من الأزمات، استطاعت البلادُ أن تجتازها جميعًا، بنمَط الحياة الذى اختاره هؤلاء المهاجرون إليها، جيلاً بعد جيل.. وأن تحوّل هذه الأزمات إلى أسباب قوة، مستعينة بالتعليم، الذى صهرت به المهاجرين جيلاً بعد جيل، فى بوتقة الحياة الجديدة، وزوّدت به الأجيال الجديدة بمفاتيح الحياة، ومفاتيح تحقيق الآمال جميعًا.

ولعله يلاحَظ أن هذا السيناريو الذى تمّ على أرض الواقع فى (الأرض الجديدة)، هو نفس السيناريو الذى تمّ - بعد ذلك - فى قارةٍ بأكملها، هى استراليا.. وهو نفس السيناريو الذى خُطط لأن يتمّ فى فلسطين - أرض الديانات وأرض الأنبياء - فى نهايات القرن العشرين - لولا وقفة اضطرّ العرب إليها اضطرارًا، كما سنرى، وساعدهم عليها جوّ الاشتمئزاز العالَمىّ من الممارسات اليهودية والأمريكية جميعا.



كان هذا عن الولايات المتحدة الأمريكية، سيّدة (النظام العالَمىّ الجديد).. مصمّمة السيناريو الإرهابى، الذى يقوم على إحراق الأرض بمن عليها، تمهيدًا لسُكناها.. فماذا عن اليهود - مطبقى هذا السيناريو بالكامل - بكل قسوته ووحشيته.. فى فلسطين.. العزيزة على المتديّنين الذين يعتنقون أى من دين أديان السماء؟ وماذا عن اليهودية التى يؤمنون بها؟

إن «اليهودية هى ديانة العبرانيين، المنحدرين من إبراهيم ﷺ،

والمعروفين بالأسباط من بنى إسرائيل، الذين أَرسَلَ الله إليهم موسى ﷺ، مؤيّدًا بالتوراة، ليكون لهم نبيًا».. و«موسى ﷺ رجل من بنى إسرائيل، وُلِد فى مصر، أيام فرعونها رمسيس الثانى (١٣٠١-١٢٣٤ ق.م).. وقد تربّى فى قصر هذا الفرعون، بعد أن ألقته أمُّه فى النهر وهو داخل التابوت»[١].. ومن ثَمَّ فإن «اليهود كتابيون موحّدون، وهذا هو الأصل»[٢].. إلا أنهم حرّفوا كُتب السماء التى نزلت عليهم، حيث نَرَى «الإله لديهم اسمه يهوه، وهو ليس إلها معصوما، بل يخطئ ويثور، ويقع فى الندم، وهو يأمر بالسرقة.. وهو قاس، متعصّب، ومدمّر لشعبه.. وهو إله بنى إسرائيل فقط، وهو - بهذا - عدو للآخرين.. إنه يسير أمام جماعة من بنى إسرائيل فى عمود من سحاب»[٣].

وَيَرى المرحوم عبّاس العقّاد أن «أوثق الأقوال عن نشأة العبريين منذ أربعين قرنًا على وجهِ التقريب، أنهم قبيلة بدَوية صغيرة، عاشت زمنا فى جنوبِ بلاد العرب إلى الشرق، وبقيت فيه على حالة بين الإقامة والترحّل إلى مسافات قريبة، حتى انتقلت - مع ملازمتها الشاطئ - إلى جنوب وادى النهرين».. ومن ثمّ «فالعبريون - فى نشأتهم - قوم ضعاف، قليلون فى العدد، مضطرّون إلى الاكتفاء بالمعيشة التى يتركها سادةُ الصحراء زُهدًا فيها، واستغناء عنها.. ونكاد نعلم من ذلك مواقع نشأتهم الأولى، قبل وفودهم إلى العراق، وبعد مُقامهم فيه إلى أيام الخليل إبراهيم».. كما يرى - العقّاد - أنه «فى هذه المعيشة البدَوية الحضَرية، يكمُن كلّ سرّ من أسرار التاريخ العبرىّ، من فجر التاريخ إلى العصر الحاضر، وإليها يرجع تعليل المشكلات والأزمات التى تعرَّض لها العبريون، أو عرَّضوا لها أنفسَهم، ولا يزالون معرّضين لها حتى هذه الأيام».. وأن «مشكلة العبريين قديما وحديثا هى هذه المشكلة.. هى مشكلة (التحجّر) على حالة القبيلة وحالة (العصَبية) بالدم والسلالة. وعقيدتُهم - فى جوهرها - هى عقيدة عصبية منعزِلة، تؤمن بإله تعبُده، لأنه

(١) الندوة العالمية للشباب الإسلامي: الموسوعة الميسّرة فى الأديان والمذاهب المعاصرة، الطبعة الأولى، الرياض ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م، ص ٥٦٥.
(٢) المرجع السابق، ص ٥٧٠.
(٣) المرجع السابق، ص ٥٧١.

إلهُها، وهو الإله الذى يرعاها، لأنها شعبه الذى يحابيه بين الشعوب، لغير سبب، ولغير فضيلة فيه، غير أنه شعبه المختار لديه.. وهذه حالة من العُزلة (المتعصّبة)، لا بدّ أن تسوق القَوم إلى اصطدامٍ عنيف بينهم وبين جيرانهم، من جانب البادية ومن جانبِ الحاضرة»(١).

وهكذا كان أول تجمّع منظم لليهود على يد موسى ﷺ، الذى وُلد فى مصر، فى عصر كان فرعونُها (رمسيس الثانى) يضيقّ الخناق فيه على اليهود، فأراد اللهُ أن يشبّ فى قصر هذا الفرعون.. فلما شبّ قتل مصريا، مما دفعه إلى الهرب إلى مَديَن، حيث عملَ راعيا لدى شعيب ﷺ، مقابل تزويجه بإحدى ابنتيه، وحيث أوحى الله إليه - فى طريق عودته - بأن يذهب هو وأخوه هارون إلى فرعون، لدعوته إلى الإيمانِ بالله، ولاستخلاص بنى إسرائيل من بين يديه.. فقادهم - فى عصر ابنه منفتاح - سنة ١٢١٣ ق. م. - إلى سيناء، بعد أن أغرق الله الفرعون الابن فى اليمّ، حيث غضب الله سبحانه على اليهود الذين أنقدهم من فرعون، وتركهم يتيهون فى صحرائها أربعين سنة، مات خلالها سيدنا موسى ﷺ، ودُفن فى كثيب أحمر، دون أن يدخل فلسطين، كما مات أخوه هارون ودُفن فى جبل هور(٢).

وقد تولّى قيادةَ القوم - بعد موسى وهارون - يوشعُ بن نون، الذى وصل ببنى إسرائيل إلى أريحا، عن طريق شرقى الأردن.. فلما مات يوشع سنة ١١٣٠ ق. م. تقسّمت الأرض التى دخلوها بين الاثنى عشر سبِطًا، يحكُمهم قضاة من الكهَنة، كان آخرهم صموئيل شاءول، الذى نقلهم من الحُكم العشائرى البدائى - على مدى مائة عام - إلى تجّمع كبير، حيث صار هو ملِكًا عليهم.. وكان سَيدنا داود واحدًا من جنوده، وكان هُو الذى تمكّن من التغلّبِ على جالوت قائد الفلسطينيين.. ومن ثم تأهّل لأن يكون الملك الثانى فيهم.. حيث ملكهم أربعين سنة، واتّخَذ من أورشليم (القدس) عاصمة له..

---

(١) عبّاس محمود العقّاد: الثقافة العربية أسبَق من ثقافة اليونان والعبريين ، رقم (١) من (المكتبة الثقافية)؛ دار القلم ومكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص ٥٣ - ٥٦.
(٢) الندوة العالمية للشباب الإسلامى (المرجع الأسبق)، ص ٥٦٥.

وحيث أقام الهيكل (هيكل سليمان)، الذى تدور حوله أحداث العالم منذ مطلع الألفية الثالثة.ونقل التابوت إليه، وإن كان ابنُه سليمان هو الذى شيّده، فى السنةِ الرابعةِ لجلوسه على العرش، واستمر بناؤه سبع سنوات (انتهى منه حوالى سنة ٩٦٢ ق. م.).. وكان صغير المساحة، لا يزيد عن ٣٠٠ (ثلاثمائة) مترٍ مربع.

وقد «تولّى سيدنا سليمان المُلكَ بعد والده ـ داود ـ سنة ٩٧٥ ق. م. واستمر حُكمه أربعين سنة (حتى سنة ٩٣٥ ق. م.)، خلفه بعدها رحْبعَام، الذى صار ملِكًا سنة ٩٣٥ ق. م.، إلاّ أنه لم يحظَ بمبايعة الأسباط، فمال عنه بنو إسرائيل إلى أخيه يَربَعام.. مما أدّى إلى انقسام المملكة إلى قسمين: شمالية اسمُها إسرائيل، عاصمتها شكيم، وجنوبية اسمها يهوذا، وعاصمتها أورشليم»[1].

وفى سنة ٧٢١ ق. م. وقع اليهود تحت قبضة الآشوريين، فى عهد الملك سرجون الثانى ملك آشور، فزالوا من التاريخ.. فيما سقطت مملكة يهوذا تحت قبضة البابليين سنة ٥٨٦ ق. م. حيث احتل نبوخذ نصر القدس، ودمّر الهيكل وأزاله تمامًا، وأسَرَ صدقيا ملك اليهود، وأرسله إلى بابل ومعه خمسون ألف أسير، فيما عُرف فى التاريخ باسم (السبْى البابلىّ)، الذى استمر من سنة ٥٨٦ ـ ٥٣٨ ق. م.، والذى يتردّد ذكرُه كثيرًا فى التوراةِ، تردّد ما جرى لهم فى أرضِ العبودية (مصر) على يد فرعون.. فكان هذا هو التدمير الأول للهيكل، الذى يدور حوله الجدل منذ بداية النظام العالمى الجديد.

وقد عاد اليهودُ إلى القدس مرة ثانية، فى عهد قورش ملك الفرس، حيث سمح لليهود بالعودة إليها، فأقاموا بها هيكلاً آخر سنة ٥١٦ ق. م.، لم يكن على مستوى هيكل سليمان ـ من الناحية الفنية ـ بطبيعة الحال.

وحينما احتلّ الرومانُ أورشليم (القدس) سنة ٦٣ ق. م.، وفى فترةِ حُكمِ هيرودوس، وكان يهوديًا يحمل الجِنسية الرومانية، تمكّن من تجديدِ بناء

---

(١) المرجع السابق، ص ٥٦٦.

الهيكل سنة ٢٠ ق. م. وأقام حائطًا مربّعا حوله، مساحته ٣٢٤٠٠ متر مربع، ولكن القائد الرومانى تيطس احتلّها بعد ذلك سنة ٧٠م، لإخماد ثورة لليهودُ فيها، ودمّر الهيكل المقدّس، الذى كان هيرودوس قد جدّده، فكان ذلك هو التدمير الثانى للهيكل.

كما «تّم تدمير أورشليم بكاملها بعد ذلك، وطُرد اليهودُ جميعا منها، ومُنعوا من الإقامةِ فيها، وذلك سنة ١٣٥م، فى عهدِ الإمبراطور الرومانى هدريانوس، وعلى يد أوريانوس، الذى أنشأ مكانها مدينة رومانية سمّاها إيلياكابيتولا، وبنى بها هيكلاً وثنيا سمّاه چوپيتار، قام المسيحيون بتدميره بعد ذلك، فى عهدِ الإمبراطور قسطنطين.

وقد ظلّ منعُ اليهود من دخولِ المدينةِ المقدّسة عدّة قرون.. وعندما بدءوا يتسلّلون إليها خِفية، أصدر هرَقل ـ ملك الروم ـ بعد تولّيه الحُكم سنة ٦٢٨ م ـ أمرًا بإبعاد اليهود عن إيليا (القدس) ثلاثة أميال.

وهكذا لم يكن لليهود أىّ أثر فى فلسطين سنة ٦٣٦ م، عندما فتح المسلمون مدينة إيليا (القدس)، فى عهدِ عمر بن الخطاب، ولم يكن لهيكلهم المقدّس وجود، حتى لقد «اشترط عليهم صفرونيوس، بطريرك النصارى، ألا يسكن المدينةَ أحدٌ من اليهودِ»[1].

وهكذا يكون الهيكل (هيكل سليمان) ـ الذى يحرّك التاريخ المعاصر، من خلال اليهود الذين يُمسكون بخناق العالَم فى هذاالنظام العالمى الجديد.. قد تمّ تدميُره منذ نحو ٢٥٠٠ سنة، كما تمّ تدمير الهيكل الذى أقيم بدلاً منه منذ نحو ألفى سنة، بعد أن كان هيرودوس قد جدّده.. ثم تمّت إزالة أىّ أثر له ولليهود سنة ١٣٥م، بعد إزالة مدينة أورشليم (القدس) بأكملها.

أما المسجد الأقصى، الذى يفتّشون تحته، ويخطّطون لهدمه لإقامة الهيكل مكانه، فقد تمُّ بناؤه فى عهدِ الخليفة الأمويّ عبد الملك بن مروان سنة ٧٤هـ (٦٩٣م)، وتمّ هذا البناءُ فى عهدِ ابنه الوليد بن عبد الملك

---

(١) المرجع السابق، ص ٥٦٧.

سنة ٨٦ هـ (٧٠٥م).. وبلغت مساحته ٤٤٠٠ مترٍ مربَّع، كما تبلغ مساحة حَرمِه الشريف ١٤٤ ألف متر مربع.

والمسجدُ الأقصى ـ بمعناه الدينى ـ يشمَل المسجد الأصليّ، ومسجد قبّة الصخرة، والمساحة المحيطة بهما، بما فى ذلك السور والأبواب.

ويَرَى ولْ ديورانت أن طردَ اليهود من فلسطين قد أدّى إلى انتشارهم وتشتّتهم فى جميع أنحاء العالم، فما أن «وافى عام ٧٠ من بعد الميلاد، حتى كان آلاف من اليهودِ فى سلوقية على نهر دجلة، وفى غيرها من مدائن بارثيا.. وكانوا كثيرى العدد فى بلاد العرب.. ومنها عبروا البحر إلى بلاد الحبَشة، وكانوا فى سوريا وفينيقية، وكانت لهم جالية كبيرة فى طرطوس وأنطاكية وميليتس وإفوس وسرديس وأزمير...».

«أما فى غربِ البحر الأبيض، فكانت هناك جماعات من اليهودِ فى قرطاجنة وسرقوسة وبتيولى وكبوا وبمبى وروما».. حتى لقد «أثاروا ـ بكثرة عددهم ولباسهم وطعامهم وختانهم وفقرهم وطمعهم ورضائهم وعزلتهم ». «أثاروا بهذا كله حركة عَداء للسامية. تختلف من المزاح فى الملاهى والسخرية بهم»، «إلى ذبحهم فُرادَى فى الشوارع، وقتلهم زرافات فى المذابح المدبّرة»[١]، ولكنهم كانوا «ينتعشون على الدوام بعد هذه الخطوب، وكانوا يُعيدون بناء معابدهم فى صبر وأناة، وينظمون شئون حياتهم، ويكدّحون، ويتّجرون، ويرابون، ويصلّون، ويُأملون، ويزدادون، ويتضاعفون»، وكان دين آبائهم «يزداد قيمة لديهم كلما زاد الهجوم عليه.. وكان التلمودِ والكنيس الدعامتين والملجأين اللذين لا غِنًى عنهما لشعب حائر، تقوم حياتُه على الرجاء، ويقوم رجاؤه على الإيمانِ بالله»[٢].

---

(١) ولْ ديورانت: قصة الحضارة، الجزء الثالث من المجلد الثالث (١١) (قيصر والمسيح، أو الحضارة الرومانية)، ترجمة محمد بدران؛ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٥٥، ص ١٩٠، ١٩١.

(٢) ولْ ديورانت: قصة الحضارة، الجزء الثالث من المجلد الرابع (١٤) (عصر الإيمان)، ترجمة محمد بدران، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ص ٨، ٩.

كمَا يرى وِلْ ديورانت أنهم ـ فى الفترةِ من سنةِ ٥٦٥ إلى سنة ١٣٠٠ م ـ «كان لليهود وقتئذ شريعة، ولكن لم تكن لهم دولة.. كان لهم كيان، ولم يكن لهم وطن. ذلك أن أورشليم ظلّت إلى عام ٦١٤ مدينة مسيحية، وإلى عام ٦٢٩ فارسية، وإلى عام ٦٣٧ مسيحية مرة أخرى، ثم ظلّت ـ من ذلك الوقت حتى عام ١٠٩٩ ـ حاضرة إسلامية.. وفي ذلك العام الأخير، حاصرها الصليبيون، وانضمّ اليهود إلى إحدى بيّعهم، وأُحرقوا عن آخرهم.. ولما استولى صلاحُ الدين على المدينة عام ١١٨٧، أعقب ذلك ازدياد سريع فى عدد اليهود»[١].

ويُجْمع المؤرّخون على أن اليهود عاشوا ـ فى العصورِ الوسطَى ـ فى أوربا ـ أسوأ الأوضاع، حيث أصدرت الكنيسةُ الكاثوليكية ـ بعد مَجْمع لاترين الرابع سنة ١٢١٥ ـ قيودًا ضخمة على حركة اليهود، وكانت الغاية منها كبح جماحهم».. «ومنذ عام ١٥٠٠ حتى عام ١٦٥٠، كانت أوربا الغربية بأسرها، باستثناء بعض المناطق فى إيطاليا وألمانيا، قد تخلّصت من اليهود»[٢].. وقد تمّ هذا التخلّص، بطردهم «من إنجلترا سنة ١٢٩٠، ومن فرنسا سنة ١٣٩٤، ومن النمسا سنة ١٤٢٠، ومن أسبانيا سنة ١٤٩٢، ومن ألمانيا سنة ١٥١٩، ومن روسيا سنة ١٧٢٧»[٣].

وقد كانت تغذّى هذه الكراهية العميقة لليهود فى قلب العالَم المسيحىّ، ما نعرفه من أن المسيح ﷺ كان متجها برسالته أساسًا إلى اليهود، لانحرافهم عن الناموس، على حدّ ما نراه يقول لحَوارِيّيه (أو رُسُله).

ـ «إلى طريق أُمم لا تَمضوا، وإلى مدينة للسامريين لا تدخلوا.. بل اذهبوا بالحَرى إلى خِرافِ بيت إسرائيل الضالّة»[٤].

---

(١) المرجع السابق، ص ٤٠.

(٢) أنور الجندى: العروبة والإسلام (الردّ على ساطع الحصرى وميشيل عفلق وأنطون سعادة)، رقم (١) من (معالم التاريخ الإسلامى المعاصر)؛ دار الاعتصام بالقاهرة، ١٩٧٦، ص٦٠.

(٣) أنيس منصور: الحائط والدموع؛ الطبعة الأولى، دار الشروق، القاهرة، يناير/ كانون الثانى، ١٩٧٢، ص ١٣٩.

(٤) العهد الجديد: إنجيل متى، الإصحاح العاشر: ٥، ٦.

كمَا كان يغذّيها مانعرفه من أن المسيح ﷺ عانى منهم ما عاناه، حتى لقد تآمروا على قتله، وصلبه على الصليب، كما يؤمن المسيحيون جميعًا.. مما جعل البابا جريجورى الثالث عشر - سنة ١٥٨١ - يقول : «إن خطيئة الشعب الذى رفض المسيح وعذّبه، تزداد جيلاً بعد جيل، وتحكُم على كل فرد من أفرادِه بالعبودية الدائمة».

وقد كان هذا العَداء المسيحىّ / الكاثوليكىّ خاصّة ، لليهود، مما كان يدفعهم إلى الاتجاه صوبَ كل حركة تناهض المسيحية عامة، والكنيسة الكاثوليكية خاصة.. فكان اتجاهُهم صوبَ نابليون بونابرت (١٧٦٩ - ١٨٢١) فى فرنسا، حيث كان اليهود هم الذين وقفوا وراء الثورة الفرنسية، ووراء ما سبقها ومهّد لها من اضطرابات، وما تلاها من فوضى وإعدامات[١].. ثمّ كانوا هم الذين وقفوا إلى جانب الثورة الشيوعية ضد القياصرة فى روسيا - فى الشرق - على نحو ما نفهَم من قولِ لينين - بمجرد تولّيه السُلطة سنة ١٩١٧ : - «الخزِى والعار للقيصرية الملعونة، التى كانت تضطهد اليهود، وتسُومهم العذاب. الخزى والعار لأولئك الذين يبثّون الكراهية ضدّ اليهود»[٢].

ومِن ثَمَّ كانت فُرصة اليهود الكبرى - قبل الثورة الفرنسية والثورة البلشفية (الشيوعية)- ظهور حركة (الاحتجاج البروتستانتى) على الكنيسة الكاثوليكيةِ، فى قلب أوربا، وفى ألمانيا خاصة، سنة ١٥١٥م، حيث أعلنت الكنيسة الكاثوليكية الحرب على هؤلاء المحتَجّين، «وأعلنت حرمانَهم، وصبّت عليهم جامّ غضبها، واضطهدتهم ما استطاعت إلى ذلك سبيلاً . وكانت تلك فرصة مواتية، انتهزها اليهود للتقرّب من البروتستانت، الذين سرى مذهبُهم الجديد فى بريطانيا والولايات المتحدة وألمانيا، واحتضنت المسيحيةُ البروتستانتية اليهوديةَ بجامع المشاركة فى الاضطهاد الكاثوليكى»[٣].

---

(١) الأميرال وليام غاى كار : أحجار على رُقعة الشطرنج، ترجمة سعيد جزائرلى؛ الطبعة الأولى، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٧٠، ص ١٠٧-١٢٣.

(٢) لينين : نصوص حول المسألة اليهودية، (مختارات جديدة)، ترجمة وتقديم جورج طرابيشى، الطبعة الأولى، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، تموز (يوليو) ١٩٧٢، ص ٧١.

(٣) دكتور صبرى جرجس (مرجع سابق)، ص ١٩٠.

وإذا كانت الصهيونيةُ «حَركة سياسية عنصرية متطرّفة، ترمى إلى إقامة دولة لليهود فى فلسطين، تحكُم - من خلالِها - العالَمَ كله»، حيث نراها منسوبة إلى «(جبل صهيون) فى القدس، وحيث تطمع الصهيونية فى أن تشيد فيها هيكل سليمان، وتقيم مملَكة لها، تكون القدسُ عاصمتها»[١].. فقد كانت هذه الحركة، التى هى «قديمة قِدَم التوراة نفسها، وهى التى أحْيَت الروح القومية عند اليهود منذ أيامها الأولى».. «وهى الواجهة السياسية لليهودية العالَمية»[٢].. كانت هذه الحركة، التى رأيناها تشتعل - عبر التاريخ - مرة، لتنطفىء مرات.. قد وجدت زادًا لها لا ينفد فى العالمِ الهروتستانتى منذ عهد مبكر، بدءًا من «حركة منشة بن إسرائيل (١٦٠٤ - ١٦٥٧م)، فهى النواة الأولى التى وجّهت خطط الصهيونية، وركزتها على أساس استخدام بريطانيا فى تحقيق أهدافِ الصهيونية»[٣].. ومرورًا «بحركة صهيونية عنيفة قامت إثر مذابح اليهود فى روسيا سنة ١٨٨٢م»[٤].. كانت وراء الثورات المتتالية على القيصريةِ فى روسيا كما سبق، وانتهت بالإطاحة بعرش القياصرة.

على أن الحركة الصهيونية التى كانت أكثر تأثيرًا فى توجيهِ التاريخ المعاصر. كانت حركة «اليهودية الحديثة، وهى الحركة المنسوبة إلى تيودور هرتزل. الصحفى اليهودى النمساوى (١٨٦٠ - ١٩٠٤م)، وكان هدفها الأساسىّ الواضح قيادة اليهود إلى حُكمِ العالَم، بدءًا بإقامة دولة لهم فى فلسطين. وقد فاوض السلطان عبد الحميد بهذا الخصُوص فى محاولتين، ولكنه أخفق.. وعند ذلك عملت اليهودية العالمية على إزاحةِ السلطان، وإلغاء الخلافة الإسلامية»[٥].

---

(١) الندوة العالمية للشباب الإسلامى (مرجع سابق)، ص ٣٣١.
(٢) المرجع السابق، ص ٣٣٧.
(٣) المرجع السابق، ص٣٣١، ٣٣٢.
(٤) المرجع السابق، ص٣٣٢.
(٥) المرجع السابق، ص٣٣٢.

بل إن الحركةَ الصهيونيَةَ استطاعت أن تزرع ـ فى قلب عاصمة الخلافة ـ (جماعةَ الاتحاد والترقّى)، التى هى «جماعة من اليَهود، أظهروا الإسلام وأبطنوا اليهودية، للكيد للمسلمين».. و«أسهموا فى تقويض الدولة العثمانية، وإلغاء الخلافة، عن طريق انقلاب»[1]، تزعَّمَه كمال أتاتورك سنة ١٩٢٥م، وتمكن ـ من خلاله ـ من ترتيب النظام التركى ترتيبا يضمَن به المباعدة بين تركيا والإسلام، وبينها وبين العروبة.. بقدر ما يقارب بينها وبين الغرب عمومًا، واليهود خاصة.. وإن بدأ الأمرُ يتغير قليلاً مع الانتخابات البرلمانية التركية سنة ٢٠٠٣م، التى أتت بالإسلاميين إلى سدّة الحُكم، بقوة أصابت المؤسَّسة العسكرية الحامية لتراث أتاتورك.. بالشلَل.

لم يكن لليهودِ وجودٍ على الإطلاقِ ـ إذن ـ يوم فتح المسلمون مدينة إيليا (القدس) سنة ٦٣٦م، بل على العكس، كان هناك عهد قطعَه المسلمون على أنفسِهم لصفرونيوس، بطريرك النصارى، بالمحافظة على شعائر المسيحيين وأرواحِهم ومُمتلكاتِهم وكنائسهم، وبضمان ألا يسكن المدينةَ أحدٌ من اليهود، الذين استطاعوا التسلّل ـ كعادتهم ـ إلى المدينة المقدّسة، وخاصة فى عهد الخلافة العثمانية، التى أجهزوا عليها تمامًا سنة ١٩٢٥م كما سبق، وكما هو عهدهم مع كل من يقدّم لعونهم يدًا.



فى ١٨٤٣/١٠/١٣م، أسَّس اليهودى الألمانى هنرى جونس من مدينة هامبورج، مع عشرة من اليهود الذين هاجروا إلى نيويورك، جمعية (بناى برث)، أو (أبناء العهد).. ومنذ سنة ١٨٦٥م والجمعيةُ تسعَى لأن يكون لها وجود فى فلسطين. وفى سنة ١٨٨٨م، كان أول محفل لها، «وكانت (موتسا) أول قرية يؤسّسونها عام ١٨٩٤م، بالقربِ من القُدس، مشكّلين بذلك نواة الكيان الإسرائيلى الحالىّ». «وفى عام ١٩١٣م، أسّسُوا

---

(١) المرجع السابق، ص٥٥٩.

جمعية لمكافحة التشهير والإهانة وتشويه السمعة التى يتعرض لها اليهود فى العالم»[١].

وكانت هذه الجمعيةُ الصغيرةُ نواة لعشرات الجمعيات، التى أسّسها اليهودُ فى العالم، لتحقيق نفس الأهداف، وبشتّى السُبل، وتغلغلوا بها فى صميم المجتمعات الغربية، وفى المجتمع الأمريكى خاصّة، حتى لَيتصور المشاهدُ لما يجرى من أحداث فى العالَم - مع مطالع الألفية الثالثة خاصة - أنهم قد أمسكوا بتلابيب كل من يعيش على ظهر الأرض.. ولكنه الوهم الخادع، فما من مرة حدث لليهود شىء من ذلك - من قبل - عبر تاريخهم الطويل، إلا وكان ذلك مقدمة لكوارث يدبّرونها هم بأنفسهم لأنفسهم.. بدءًا من وجودهم فى مصر منذ حوالى سنة ١٢١٣ ق. م. كما سبق[٢]، ومرورًا بكل وجود وُجدُوه فى أى مجتمع قديم أو حديث، وخاصة وجودهم فى فلسطين ذاتها كما سبق أيضًا، سواء فى عهدها الفارسى وفى عهدها الرومانى، كما سنرى فيما بعد[٣].

إنها اللعنة التى أنزلها الله سبحانه وتعالى بهم، فى مثل قوله سبحانه، الذى يبين فيه سبَب هذه اللعنة أيضًا:

. ﴿لُعِنَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ عَلَىٰ لِسَانِ دَاوُودَ وَعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ ذَٰلِكَ بِمَا عَصَوْا وَكَانُوا يَعْتَدُونَ. كَانُوا لَا يَتَنَاهَوْنَ عَنْ مُنْكَرٍ فَعَلُوهُ لَبِئْسَ مَا كَانُوا يَفْعَلُونَ. تَرَىٰ كَثِيرًا مِنْهُمْ يَتَوَلَّوْنَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَبِئْسَ مَا قَدَّمَتْ لَهُمْ أَنْفُسُهُمْ أَنْ سَخِطَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَفِي الْعَذَابِ هُمْ خَالِدُونَ. وَلَوْ كَانُوا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالنَّبِيِّ وَمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مَا اتَّخَذُوهُمْ أَوْلِيَاءَ وَلَٰكِنَّ كَثِيرًا مِنْهُمْ فَاسِقُونَ﴾[٤].

وإذا كان المسجد الأقصى قد بدأ بناؤه سنة ٧٤ هـ (٦٩٣م)، فى عهد

---

(١) الندوة العالمية للشباب الإسلامي (مرجع سابق)، ص ٩٩.
(٢) ارجع إلى ص ٢٥٧ من الكتاب.
(٣) ارجع إلى ص ٢٩٠ وما بعدها من الكتاب.
(٤) سورة المائدة، الآيات ٧٨، ٧٩، ٨٠، ٨١.

الخليفة الأمويّ عبد الملك بن مروان، وتمّ هذا البناء فى عهدِ ابنه الوليد بن عبد الملك سنة ٨٦هـ (٧٠٥م)، ليشمَل هذا البناءُ السورَ والأبوابَ ومسجدَ قُبّة الصخرة.. فإن اليهود ما إن تسلّلوا إلى القدس، حتى اتجهت أنظارُهم إلى الحائط الخارجيّ للحرم الشريف للمسجد الأقصَى، الذى يُطلق عليه المسلمون اسم (البُراق)، وراحوا يعتبرونه حائطَ المبكى، حتى لقد حاولوا شراءه فى الفترةِ الأخيرةِ من الحُكمِ العثمانى، ولكنهم فشلوا، فلجأوا إلى العُنفِ فى ظلّ الانتداب البريطانى على فلسطين، بعد الحرب العالمية الأولى (١٤ ـ ١٩١٨)، ثم حاولوا الاستيلاء عليه بالقوّة فى أغسطس ١٩٢٩، فتصدّى لهم الشعبُ الفلسطينى، وكادت المسألة أن تتحوّل إلى ثورة عربية شاملة، مما دعا الحكومة البريطانية إلى رفع الأمر إلى عُصبةِ الأمم، التى شكّلت لجنة للتحقيق فى الأمرِ سنة ١٩٣٠، أصدرت ـ فى شهر ديسمبر من نفسِ العام (سنة ١٩٣٠) ـ قرارَها بملكية المسلمين لحائط المبكى، ولما يجاوره من الأماكن، مما رأته اللجنة جُزءًا لا يتجزأ من الحرم الشريف للمسجد الأقصى.. وبأن الرصيف الموجود عند الحائط، حيث يقيم اليهود صلواتهم، إنّما هو جُزء لا يتجزأ من أرض أوقفها الملك الأفضل للمسجد سنة ١١٩٢م، أُنشئت ـ بعد ذلك ـ منازل لإيواء الحُجّاج المغاربة، ومن ثم عُرِف الحى (بحىّ المغاربة).

وكان المسلمون قد سمحوا لليهود بأن يُقيموا شعائرهم فى المكانِ على سبيل التسامُح، ومن ثم طلبت اللجنة التى شكلتها عُصبة الأمم المتحدة سنة ١٩٣٠ من اليهودِ مراعاة الشروط التى وضعتها السلطات الإسلامية، وهى هى القيود ـ أو الشروط ـ التى وضعتهاالسلطات البريطانية فى الكتابِ الأبيض الذى أصدرته فى نوفمبر سنة ١٩٢٨، ومنها عدم إحضار اليهود أية ستائر أو مقاعد، ووضْعها أمام الحائط.

ولكن إسرائيل ـ بمجرّد احتلالها للقدس سنة ١٩٦٧ ـ قامت بإزالة حىّ المغاربة، ليكون ساحة كبيرة، تستوعب آلاف اليهود، على غرارِ ساحة الحرم الشريفِ للمسجد الأقصى.. ثم راحت تغيّر الوضع الديموجرافى للقدس،

لتجعَلها عاصمة أبدية للدولة العِبرية، وخطَّطت لإقامة ساحة صلاة لليهود المتطرِّفين فى حى بابِ السلسلة ـ المعروف بالحىّ الإسلامىّ فى القدس، سنة ١٩٩٩م.

ولم يكن اليهود يستطيعون أن يفعَلوا ذلك ـ أو شيئًا منه ـ فى الأرض العربيةِ المحتلَّة، إلا وهم متيقّنون تمامًا من أنهم قد أمسكوا بزمام الأمور فى مراكز صُنع القرار المختلفة فى العالَم، وعلى الأخصّ فى الولايات المتحدة الأمريكية، سيدة النظام العالَمى الجديد بلا منازِع حتى نهايات القرن العشرين، وفى بلاد أوربا الغربية المختلفة.. فقد علَّمتهم تجاربُ تاريخهم الأسود الطويل، أن يعدّوا لكل شىء عُدّته، مستغلّين ـ فى ذلك ـ كل وسائل «الغشّ والخديعة والدسّ وإثارة الفِتَن واستنزاف الأموال، عن طريق الإقراض بالربا الفاحش، والتوسُّل إلى مراكز القوة والنفوذ، بالمال والنساء، ومداهنة أصحاب السلطان، وما إلى ذلك»[١].. للسيطرةِ على مراكزِ صُنع القرار تلك.

لقد أصبحت (معاداة الساميَّة) سيفًا مسلّطًا على رقابِ المفكّرين وصُنّاع القرار جميعًا، أيًا كان مستواهم، سواء فى الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من بلادِ الغرب الأوربى، وفى البلادِ الدائرةِ فى فَلَكِهَا فى مختلف أنحاء العالم.. مما يعنى أن أية إشارة إلى اليهود تُشْتَمّ منها رائحة إساءة لهم، ممًا يوقع الإنسان تحت طائلة القانون ويعرّضه للعقاب، كما حدث ـ قرب نهاية القرن العشرين ـ مع المفكّر الفرنسىّ روجيه جارودى على سبيل المثال، عندما أصدر كتابه (الأساطير المؤسّسة للسياسة الإسرائيلية) سنة ١٩٩٨، حيث عرض ـ فى الكتاب ـ رؤية فى بعضِ الوقائع التاريخيةِ، تختلف عمّا يراه اليهود لهذه الوقائع ويروّجونه، مع أن الرجل لم يتعرّض ـ فى الكتابِ ـ «للدين اليهودى، بل أعلن عشرات المرات أنه يخدم اليهودية دينًا مقدسًا، كما يعترف بها المسيحيون والمسلمون فى كلّ مكان.. ولم يتعرض للسامية، بل نفى ـ بشكل قاطع ـ أنه من أعداء السامية.. وكل

(١) دكتور صبرى جرجس (مرجع سابق)، ص ١٤٦.

الذى فعله جارودى أنه مسّ قُدس الأقداس، وهو السياسة الصهيونية وأطماع إسرائيل، وأنه تجرأ فكشف عن الضلال والزيف، وعن الكذب والتزوير.. فاستحق كلّ ما يجرى له فى عاصمةِ النور، التى تحتفى بسلمان رشدى، وتطبع له الطبعات الشعبية، حتى ينتشر طعنُه فى الإسلام».. «هُوجم جارودى، وهُوجم الأب پيير الذى دافع عنه، وامتنع الناشرون عن طبع كتابه، فقُدّم للمحاكمة، وامتنع عليه أن يدافع عن نفسه، وهُوجم كلّ من تعرّض له»[١].

ومن هذه الوقائع التاريخية، التى تُعتبَر أساس الدعوى التى أُقيمت ضدّه، أنه يطعَن «فى صحّة رقم الملايين الستة التى تُصِرّ الحركة الصهيونية على أنهم أُبيدوا على يدِ النازيين، قبل الحرب الثانية وبعدها، إذ ذهب إلى أن هذا الرقم مبالغ فيه إلى حدٍّ كبير»، حيث إن «الموجودين بأوربا فى تلك الفترة كانوا أقلّ من ذلك بكثير.. وقال - فى النهاية - إن هناك مَن يصرّ على تضخيم أعداد اليهود الذين قُتلوا أو أُبيدوا فى أوربا، لإخفاء الجرائم التى قامت بها إسرائيل - وما زالت تقوم بها - فى فلسطين»[٢].

بل إن جارودى - وهو عالِم محقّق - يَرَى أن عدد اليهود فى أوربا كلها وقت هتلر، لم يكن يتجاوز الملايين الثلاثة.. وذلك فى لقائه بمعرض القاهرة الدولى للكتاب أوائل فبراير سنة ٢٠٠٠م.. «ولم يكن جارودى أول الذين غامروا بتجاوُز الخطّ الأحمر، وتفنيد المزاعم الصهيونية، المتعلّقة بعدَد الضحايا، ومبالغات أفران الغاز، وإنّما سبقه آخرون، أصبحوا يشكلون طابورًا مّن المثقفين والباحثين، الذين واتتهم شجاعة مماثلة، وكلّفهم ذلك الكثير.. فمنهم من ضاع مستقبله العلمىّ، ومنهم مَن قُطع رزقه، وأُغلقت الأبواب فى

---

(١) دكتور عبد الوهاب المسيرى (تحرير): جارودى، الأساطير الزائفة والانتصار الإنسان؛ القاهرة، ١٩٩٦، ص ٥، ٦ (من تقديم الأستاذ سعد الدين وهبة، بعنوان: «جارودى فى القاهرة، ليفضح أساطير إسرائيل المزيّفة»).

(٢) المرجع السابق، ص ٦٣ (من كلمة الأستاذ فهمى هويدى بعنوان: «جارودى فى قفص الاتهام»).

(٣) المرجع السابق، ص ٦٤.

وجهه، ومنهم مَن أُلقى فى غياهب السجون»[٣]، مثل «البروفيسور روبير فوريسون، أستاذ الأدب الفرنسى بجامعة ليدن»، الذى «تمّ اغتياله أدبيًا وأكاديميًا» فى «السبعينات»، وقصّة «هنرى روكيه»، فى «الثمانينات»[١]، وقصص غيرهما، فى ألمانيا، وبريطانيا، والنمسا، وغيرها من بلاد أوربا الغربية.

وأما فى الولايات المتحدة الأمريكية، حيث الوجود الفاعل والمؤثر والمباشر لمنظمة الآيباك AIPAC، التى هى اختصار للجنة الأمريكية الإسرائيلية للشئون العامة American-Israeli Public Affairs Committee، والتى تمّ تأسيسُها سنة ١٩٥١، بعد سنتين اثنتين فقط من قيام الدولة العبرية، والتى بدأ اسمُها يتردّد كثيرًا مع مطلع العقد الأخير من القرن العشرين (بدايات ظهور النظام العالمى الجديد).. فإننا نجد اليهود يعالجون الأمر بأيديهم مباشرة، مطمئنين إلى تستّر النظام ـ الذى يُمسكون بخناقه ـ عليهم، كما حدث مع معهد إعادة دراسة التاريخ فى كاليفورنيا، ومع المؤرّخ الأمريكى الدكتور بوتز، مُدير مَعهد دراسة التاريخ فى لوس أنجلوس، والمؤرّخة كريستينا چيفرى، ومع غيرهما وغيرهما.

وما حدث مع المفكرين الأمريكيين، حدث شيءٌ قريبٌ منه لرجال السياسة، كما حدث مع السيناتور پول فندلى، ومع السيناتور وليم فولبرايت، ومع السيناتور إدلاى ستيفنسون.. بل وحدث قرب نهايات القرن العشرين (١٩٩٨)، مع الرئيس الأمريكى السابق بل كلينتون نفسه، فيما عُرف باسم (فضيحة مونيكا).. فهل ـ بعد ذلك ـ يستطيع أىّ سيناتور أن يخرُج عن الخطّ المرسوم له، من قِبَل منظمة الآيباك؟[٢].

---

(١) المرجع السابق، ص ٦٥، ٦٦

(٢) وطبيعى أن تتجه أنظارُ الآيباك إلى الملايين الستة من المسلمين الأمريكيين الذين يعيشون فى الولايات المتحدة الأمريكية فى نهاية القرن العشرين، وأن يصدر بشأنهم قانون خاصّ، هو قانون «الأدلّة السّرية» الذى يضع فى يد رجال المباحث سلطة الاعتقال والمطاردة، دون أدلّة ملموسة، مما حوّل سيدة النظام العالمى الجديد، فى ممارساتها البوليسية، إلى بلدٍ من بلادِ العالم الثالث، أو إلى ما هو أسوأ.

وهذا الذى فضحوا به كلينتون مؤخرًا، فضحوا بشىء قريب منه الرئيسَ الأمريكى الأسبق، ريتشارد نيكسون، صاحب (فضيحة ووترجيت)، الذى كان يمقت اليهود مقتًا، ولكنه كان لا يستطيع المجاهرة بذلك.. فهل يجرؤ رجل سياسة أو اقتصاد ـ فى العالَم كله ـ أن يخرج على هذا الخطّ المرسوم من قِبَلها، حتى ولو كان هذا الرجل هو الرئيس الفرنسى السابق، چاك شيراك، الذى يلاحقونه بعد وفاته، ليكون عِبرة لأى رجل دولة يأتى بعده، فى فرنسا وفى غير فرنسا على السواء؟

ومن المُضحكاتِ المُبكياتِ ـ فى هذا المجال ـ أنه فى الوقت الذى كانت العراق تُضرَب فيه، فى أوائل أبريل ٢٠٠٣م، كان يجرى إشهارُ منظمة مسيحية يمينية جديدة شعارها (لنقفْ إلى جانب إسرائيل (Srand for Israel)، وكان من مؤسّسيها وزير العدل الأمريكى، الذى اشتهر بتعصّبه الشديد ضدّ العرب والمسلمين.. كل هذا، مع أن عدَد اليهود فى الولاياتِ المتحدةِ الأمريكية لا يمثل أكثر من ٣٪ من مجموع السكان الأمريكيين، إلا أنها أقلية منظمة، محكمة التنظيمُ، ذات نفوذ مالىّ وإعلامىّ وسياسىّ ضخم.



وهكذا يبدو مسرح الأحداث مُهيّأ ـ فى نظرِ الصهاينة ـ لإشعال نار الحرب العالمية الثالثة «المقبلة»، على حدّ تعبير وِليم كار ـ «وهذه رسم المخطّط لها أن تنشب بنتيجة النزاع الذى أثاره النورانيون ـ رءوس المؤامرة الصهيونية العالَمية ـ بين الصهيونية السياسية، وبين العالم الإسلامىّ، ويقضى المخطّط المرسوم بأن تُعاد هذه الحرب، وتوجّه بصورة يحطّم فيها العالم العربى، ومن ورائه الإسلام ذاته»[1].

(١) الأميرال وليام غاى كار (مرجع سابق)، ص ٢٠

لقد بدأ العقد الأخير من القرن العشرين - كما سبق - بذلك «الانهيار المفاجئ للإمبراطورية التى قامت نصفَ قرن من الزمانِ على القوّة السوفيتيّةِ فى أوربا الشرقية»[١]، على حدِّ تعبير توفلر، ثم بضرب القُوَى المساندة للسو/فيّيت فى قلب العالم العربى.. وكانت العراق من أكثر البلاد العربية ارتماء فى أحضانه، «منذ وصول حزب البعث العراقى إلى الحُكم فى عام ١٣٨٨هـ/١٩٦٨م»، حيث اتضح «أن الحزب يهدف إلى إيجادِ بديل للانتماء الدينى الإسلامىّ»[٢]، ممَّا يعنى التهديد المباشر لحلفاء أمريكا التقليديين فى المنطقةِ، وخاصة السعودية والكويت، التى هدّد باحتلالها - بالفعل - قبل ذلك - مرتين، كانت أولاهما سنة ١٩٦١م، وكانت الثانية سنة ١٩٧٣م.

وقد زاد خطرُ العراق عندما استطاع الحصول على مُفاعل ذرّى، قامت إسرائيلُ بتدميره سنة ١٩٨١، بموافقة الولايات المتحدة الأمريكية وتأييدها بطبيعة الحال.. فإن مجرد التحالُف العراقى الروسى كان يعنى - للأمريكيين - تهديدًا للأمن القومىّ الأمريكىّ، كما أعلنت عنه الولايات المتحدة الأمريكية منذ البدايات المبكرة للثمانينات، على نحو ما نرى فى (مبدأ كارتر)، الذى أعلنه الرئيس الأمريكى الأسبق جيمى كارتر، فى (خطابِ الاتحاد) الذى ألقاه فى ٢٣ يناير سنة ١٩٨٠م، حيث رأى أن «أية محاولة، من جانب أية قوة أجنبية، للسيطرة على منطقة الخليج العربى، سوف تُعتبر بمثابة عدوان على المصالح الحيَوية للولايات المتحدة الأمريكية، ولسوف يقابل هذا العدوان بكافة الوسائل الضرورية، بما فى ذلك القوّة العسكرية»[٣].

لقد رأت الولايات المتحدة الأمريكية - مِن ثَمَّ - أن تحالُفَ العراق مع

---

(١) ألفن توفلر : تحوُّل السلطة، بين العُنف والثروة والمعرفة، تعريب ومراجعة دكتور فتحى بن شتوان ونبيل عثمان؛ الطبعة الأولى، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، (ليبيا)، ١٩٩٢، ص١٧.

(٢) الدكتور فهد بن عبد الله السمّارى (مرجع سابق)، ص ٧٣.

(٣) مايكل كلير : ما بعد عقدة فيتنام، اتجاهات التدخّل الأمريكى فى الثمانينات، ترجمة محجوب عمر؛ مؤسسة الأبحاث العربية، عمان (الأردن)، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م، ص٤٧.

الاتحاد السوفيتّى، يعنى إعلانَ الحرب على الغربِ عمومًا، وعلى الولايات المتحدة على وجهِ الخصوص، فقد كانت الولاياتُ المتحدة ترى أن الاتحاد السوفيتّى يهدف إلى «ذبح الغرب، بقطع وداجه النفطى»[1]، على حدِّ تعبير الرئيس الأمريكى الأسبق، ريتشارد نيكسون.. ومن ثم كان موقف الولايات المتحدة لا بدّ أن يكون حازمًا وحاسمًا وقاطعًا مع العراق، بشكل لا يقلّ عن موقفها مع مصر قبلها، عندما فكرت فى التقاربِ مع الاتحادِ السوفيتّى، ونفذت ما فكرت فيه فعلاً، ببناء السد العالى، وتغيير أسلحة الجيش المصرى لتكون أسلحة شرقية.. فكان استدراجُها إلى حرب اليمن سنة ١٩٦١، لاستنزاف قُواها وطاقاتها، المادّية والعسكرية جميعًا، تمهيدًا لاستدراجها - بعد ذلك - إلى حرب يونيو ١٩٦٧، التى لا زال العرب جميعًا - وليست مصر وحدها - يكتوون بنارها وبتداعياتها جميعًا.. ويكفى أن القدس التى يتباكَى عليها العرب والمسلمون الآن، قد وقعت فى قبضة اليهود فى هذه الحرب، التى يسمّونها (حرب الساعات الستّ).

وقد كان سهلاً على الولاياتِ المتحدة استدراجُ صدّام حسين ليغزو الكويت، مثلما استدرجته - مِن قبل - لضرب الثورة الإسلامية فى إيران، فى حرب استمرت ثمانى سنوات، بدأت بغزو إيران سنة ١٩٨٠، مُلغياً الاتفاقية التى وُقّعت بين البلدين فى الجزائر سنة ١٩٧٥ (أيام الشاه)، مما جعل العراق يخرُج من مغامرته مَديناً بأكثر من أربعين مليار دولار، رفضت السعودية والكويت التنازل عنها، فكانت من أسباب هذا الغزو الأخير للكويت فى أغسطس ١٩٩٠م.

ولا يزال حاضراً فى الأذهانِ، ذلك الاجتماع المثير والشهير بين صدام حسين شخصيًا، وبين إبريل جلاسبى، سفيرة الولايات المتحدة الأمريكية فى بغداد فى ٢٤ يوليو ١٩٩٠، قبل تمام الغزو بأقلّ من عشرة أيام، لتستطيع الولاياتُ المتحدةُ تعبئةَ «الأمم المتحدة للقيام بإدانة الغزو العراقى، ولفرض

---

(١) ريتشارد نيكسون: **الحرب الحقيقية**، ترجمة سهيل زكار؛ دار حسان للطباعة والنشر، دمشق، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م، ص ١١٣.

عقوبات ضدّ العراق، ما لم ينسحب من الكويت»[١]. ولتقوم ـ بعد ذلك ـ متحالفة مع فرنسا وإنجلترا وغيرهما ـ بتحرير الكويت، وبإلحاق الأذى بالآلة العسكرية العراقية، وبذلك «أصاب العراقَ دمارٌ هائل»، «ولم تكن إسرائيل لتأمل فى أكثر من ذلك»[٢]، على حدّ تعبير أندرو ولسلى كولبيرن.

والأخطر من ذلك أن منابع البترول فى الخليج العربى قد صارت تحت أقدام جيوش الغرب، وخاصّة الولايات المتحدة الأمريكية، منذ بدايات العقد الأخير من القرنِ العشرين، عندما جاءت هذه الجيوش مع جيوش أخرى ـ لتحرير الكويت من العراق، ثم آثرت جيوش الأمريكيين والإنجليز البقاء، لحماية الكويت من تهديدات العراق ـ ولتضمَن ـ بذلك ـ تملُّكها الحقيقى للآبار، بوصفها هى التى تغطى نفقات الجيوش التى تحمِى؟!!.



كتب الأميرال وليام كار هذا الذى كتبه عن الحرب العالَمية الثالثة، التى تعِدّ لها رءوسُ المؤامرة الصهيونية العالمية، منذ أكثر من ربعِ قرنٍ من الزمان، لم تكن هذه الرءوس نفسُها تتصوّر ـ وقتها ـ أن الأحداث َستتسارع على النحو الذى تسارعت عليه، فى اتجاهِ تحقيق أهدافها، فى الموعدِ الذى حدّدته، وهو عام ٢٠٠٠م.. حيث خُطِّط ليتمّ هَدم المسجد الأقصَى، وليبدأ بناء الهيكل المقدّس.

لم تكن هذه الرءوس تحلَم بأن تتمّ تهيئة مسرح الأحداث على النحو الذى تريده، بدون هذه الحرب.. ثم إذا بها هى نفسها تفاجأ بأن المسرح جاهز تمامًا لتنفيذ المخطّطات بدونها.. فالاتحاد السوفيتى قد تمّ تفكيكُه، والعراق قد تمّت محاصرته وتشويه خِلقته، ومصر كان قد تمّ تحييدها منذ

---

(١) أندرو ولسلى كولبيرن: علاقات خطرة، خفايا الروابط الوثيقة والنشاطات الاستخبارية الأمريكية الإسرائيلية، ترجمة محمود العابد وعمّار جولاق، مراجعة على رمّان؛ الطبعة الأولى، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ١٩٩١، ص ٣٦٦.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٧٣.

مارس ١٩٧٩، بتوقيع اتفاقية كامب ديڤيد، قبل حرب تحرير الكويت بعقد كامل من الزمان، وأوربا قد صارت موحّدة، بمجرّد سقوط حائط برلين سنة ١٩٨٩م، مما يعنى أن الحدود بين بلادها قد صارت مفتوحة، ومما يعنى أن أوربا قد صارت - بكاملها - تحت السيطرة الأمريكية.. أو تحت سيطرة رءوس المؤامرة الصهيونية العالمية، بتعبير أصحّ.

وإذا كان الكبار قد صاروا تحت الحصار على هذا النحو، من رءوس المؤامرة الصهيونية، فكيف يكون الوضع بالنسبة لمن هم أقلّ منهم شأنًا؟ وكيف يكون وضع أهل العالَم الثالث - وخاصة العرب والمسلمين، المستهدَفين أساساً بالمؤامرة - كما سبق؟!!.

إننا نرى رءوس المؤامرة يضعونهم ويضعون تحركاتهم تحت المجهر.. وانتهاكُ حقوق الإنسان هو التهمة الأكثر شيوعًا، فيما تصف به مَن يخرج عن الخطّ الذى ترسمه هذه الرءوس، للحياة فى هذه البلاد.. و(الإنسان) الذى تسعى رءوس المؤامرة الصهيونية للمحافظة على حقوقه، وتهدِّد بقطع رأس من ينتهك هذه الحقوق.. هو الإنسان اليهودى، كما تدلّ على ذلك الممارسات التى أخذت تمارسها جمعيات حقوق الإنسان علنًا - وبلا استحياء - فى العالم كله.. مع البدايات المبكّرة للعقد الأخير من القرن العشرين؛ التى هى نفسها بدايات هذا (النظام العالَمى الجديد)، حيث كانت الدنيا كلها تقوم ولا تقعد عندما يُقبض على جاسوس إسرائيلى، فى وزارة الدفاع الأمريكية مثلاً، أو أية وزارة دفاع غيرها، أو عندما يتجرأ مفكر عالمى بارز، مثل روچيه جارودى، عندما قام بنشر ما يصحِّح حقائق تاريخية تتعلق بعدد الضحايا اليهود للنازية كما سبق[١]، حتى ولو كان هذا النشر نشرًا محدودًا.. أما عندما يقوم هؤلاء اليهود أنفسهم بتفريغ فلسطين بكاملها من أصحابها سنة ١٩٤٨ (٧٥٠ ألف فلسطينى)، واقتلاع ربع مليون فلسطينى من أراضيهم بعد حرب سنة ١٩٦٧، واقتلاع حىّ المغاربة بكامله من القدس، فإنه لا يكون

---

(١) ارجع إلى ص ٢٦٨ من الكتاب.

انتهاكًا لحقوق الإنسان، بل إن الليبرالية الأنجلو - سكسونية، الصهيونية، تعتبر ذلك بطولة، لأنها تراها تحقيقا لوعد الله لليهود.

والعدوّ الأكبر لرءوس المؤامرة الصهيونية التى تحرّك العالَم الآن هو الإسلام، ومن أجل ذلك كانت محاصرة ليبيا، وكان استدراج العراق لغزو الكويت - لضربه، وكان تقطيع أوصال الصومال، فى بداية العقد الأخير من القرن العشرين المشئوم، وكانت محاولة تقسيم السودان طوال العقد، وكان تضييق الحصار على مصر منذ منتصف العقد.. وكانت محاولات القضاء على الإسلام فى البوسنة والهرسك، وكان السكوت الفاضح على قتل سبعة آلاف مسلم من مواطنى سريْبرينتْشا وحدَها فى البوسنة والهرسك، فى ثلاثة أيام فقط من شهر يوليو ١٩٩٥، على سبيل المثال، وقد كانوا فى حماية الكتِيبة الهولندية، التى شكلتها الأمم المتحدة لحمايتهم.. وكان السكوت الفاضح - قبل أيام قليلة من نهاية العقد والألفية - على اجتياح القوات الروسية لجمهورية الشيشان، لاقتلاع الإرهاب منها، الذى لا يدلّ - فى لغة رءوس المؤامرة الصهيونية التى تحكم العالم فى ظلّ النظام العالمى الجديد - إلا على الإسلام.

وهكذا ظهر مسرح الأحداث - أمام رءوس المؤامرة الصهيونية التى تحرّك العالم الآن - على أنه مهيّأ تمامًا، وبدون حرب عالمية أو حرب محدودة، لتنفيذ مخطّطات هذه الرءوس على أرض الواقع، وخاصة فى القدس الشريف، ليلة أول يناير سنة ٢٠٠٠م - ختام الألفية الثانية وبداية الألفية لثالثة.. فالمسلمون - فى كلّ مكان - مستسلمون، ويُطحنون طحنًا، وهم عاجزون عجزًا كاملاً عن حماية أنفسهم، وعاجزون عن الحركة والفعل، حتى فى داخل أوطانهم، لأنهم يعيشون فى إطار كيانات هشّة، يَسهُل خنقُها خنقًا، ووأدُها وأدًا.

ويكفى أن القرن العشرين - التعيس[1]، الذى تحرّك الأحداثَ فيه

---

(١) يكفى أن العالَم قد شهد - فى النصف الثانى من القرن العشرين وحده - ١٧٢ حربًا وصراعًا مسلحًا، استأثرت الأيام الأخيرة من هذا القرن بـ ٢٤ حربًا وصراعًا مسلحًا منها، كان من نتيجتها تكريس هَيمَنة الأقوى على الأضعف، فى العلاقات الدولية، وهَيمَنة النظام الأمريكى الغاشم على سائر النظُم.

رءوسُ هذه المؤامرة الصهيونية.. يأبى أن يلفظ أنفاسه الأخيرة، إلا وقد تمّ القضاء فيه على كيان إسلامى كامل، هو الشيشان، على يد كيان متهالك، هتكه (النظام العالمى الجديد) ذاته هتكًا.. هو الكيان الروسى، الذى لم يكن ليجرؤ على فعلِ ما فعل بدون ضوء أخضر من هذه الرءوس، بدليل فشله - من قبل - وعلى مدى ثلاث سنوات من سنة ١٩٩٤ إلى سنة ١٩٩٦، فى أن ينال من الشيشان، بعد أن تكبّد فى الحربِ معها ٥,٣ مليار دولار، و٤٣٧٩ جندياً روسيًا.

إنها الصليبيةُ القادمة من الشرق هذه المرّة للقضاء على الإسلام، منافسة فى ذلك الصليبيةَ القادمة من الغربِ، يؤجّج نارّها حقدُ اليهود وكراهيتُهم للإسلام.

إن ما جرى فى الشيشان فى الأيام الأخيرة من القرن العشرين، إنّما هو إذلال للنظم الإسلامية المتهالكة.. فهل نستعدّ - فى الأيام القليلة القادمة من القرنِ الجديد - لتشييع جنازة العروبة والإسلام جميعًا؟



على أن من يقرأ التاريخ الإسلامى منذ فجره المبكّر، ليتأكد تمامًا من أن هذا الذى يبدو نهاية للإسلام، إنّما هو مجرّد (محطّة) من محطات توَقُفِه، أرادها الله سبحانه وتعالى ابتداء، لتطهير المؤمنين، وتزويدهم - من ثمّ - بالطاقة الإيمانية التى لا غنى عنها لمواصلة المسيرة الإيمانية، على نحوْ ما نرى فى مثل قول الله سبحانه وتعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَصَدُّوا عَن سَبِيلِ اللَّهِ وَشَاقُّوا الرَّسُولَ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْهُدَىٰ لَن يَضُرُّوا اللَّهَ شَيْئًا وَسَيُحْبِطُ أَعْمَالَهُمْ﴾[1]. وقوله: ﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ﴾[2]، وقوله: ﴿أَحَسِبَ النَّاسُ أَن يُتْرَكُوا أَن

(١) سورة محمد، الآية (٣١).
(٢) سورة البقرة، الآية (١٥٥).

يَقُولُوا آمَنَّا وَهُمْ لا يُفْتَنُونَ، وَلَقَدْ فَتَنَّا الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ فَلَيَعْلَمَنَّ اللَّهُ الَّذِينَ صَدَقُوا وَلَيَعْلَمَنَّ الْكَاذِبِينَ﴾(١).

وقد بدأت (محطّات) التوقُّف الإسلامى، لتعليم مَن يحملون الأمانة الصبرَ منذ بدايات الإسلام المبكرة.. فنحن نعرف ما تحمَّله المسلمون الأولون مع رسول الله ﷺ - قبل الهجرة - من العنَتِ والإرهاق، وأنه قد سُمح لبعضهم بالهجرة إلى الحبشة.. كما نعرف المؤامرة التى دبّروها لقتله، ليلة أُذن له بالهجرة إلى المدينة، حيث يبدأ التاريخ الهجرىّ الإسلامىّ، وحيث يبدأ مفهوم (الدولة الإسلامية) يتحقق على أرضِ الواقع سنة ٦٢٢م، بعد تربية استمرت إحدى عشر سنة - فى مكة - من هذا الصبر الجميل.

وإذا كانت محنة المسلمين فى مكة، وصبرُهم عليها، هى التى قادتهم إلى (دولتهم) التى حلموا بها فى المدينة.. فقد كانت مؤامرة اليهود فى المدينة، مضافًا إليها مؤامرات الفرس والروم من خارج هذه الدولة، هى التى قادت المسلمين إلى الدفاعِ عن دولتهم الفتيّة، وإلى اكتساحِ الإمبراطوريتين المتآمرتين، وذلك بعد دكّ معاقل الشرك فى مكة ذاتها، بفتحِ مكة سنة ٦٣٠م (سنة ٨ هـ)، وبعد قضاء أبى بكر على المرتدّين سنة ٦٣٤م (سنة ١١ هـ).. فكان فتحُ بيت المقدس سنة ٦٣٦م (سنة ١٥ هـ)، وكان فتح دمشق والشام والعراق سنة ٦٣٨م (سنة ١٧ هـ)، ثم كان فتح مصر سنة ٦٤٠م (سنة ١٩ هـ)، ثم كان فتح فارس سنة ٦٤١م (سنة ٢٠ هـ).. وهكذا.. وبذلك صار الإسلام نظامًا قادرًا على الاتصال بخارج حدوده، بسائر أنواع الاتصال التى تجرى بين الأمم، وفى مقدّمتها الاتصالات التجارية والثقافية بطبيعة الحال.. فكان اتصاله بآسيا الوسطى (الجمهوريات الإسلامية التى صارت تابعة للاتحاد السوفيتّى السابق).. منذ عهد الخليفة الثانى عمر بن الخطاب سنة ٦٢٨م (سنة ١٨ هـ).. وكان اتصاله بالصين منذ عهد الخليفة الثالث، عثمان بن عفان، سنة ٣١ هـ ، على سبيل المثال.

(١) سورة العنكبوت، الآيتان ٢، ٣.

ولم تقف مِحَنُ المسلمين عند هذا، وإنما استمرّت ـ بنفس السيناريو الذى حدث فى البدايات ـ عبرّ التاريخ.. فكانت مِحنة الصليبيين وحروبهم، وكان احتلالهم القدس سنة ١٠٩٩م (التى يحتلّها اليهود ويعيثون فيها الآن فسادًا) حتى أجلاهم عنها صلاح الدين الأيوبى بعد موقعه حطين سنة ١١٨٧م.. ثم كانت مِحنة التتار، واكتساحهم عاصمة الخلافة العباسية ـ بغداد ـ سنة ١٢٥٨م، حتى كسرهم قُطُز فى عين جالوت سنة ١٢٦٠م.. وهكذا، وكان وضع المسلمين ـ فى المِحنتين ـ أسوأ بكثير من وضعهم اليوم.

فمتى يتهيّأ للمسلمين صلاحُ الدين أو قُطُز؟

وهل يتهيّأ فى قلب فلسطين؟ أم فى سوريا؟ أم فى مصر؟ أم فى أى مصرٍ آخَرَ من أرضِ الله الواسعةِ، فكلّه مهيّأة لاحتضانه؟

بل إن هذا المنقذ قد يتهيّأ فى أرض الولايات المتحدة الأمريكية، رائدة البطش العالَمىّ بالحياة والأحياء فى عالمنا المعاصر.. وقد يتهيّأ ـ هذه المرّة ـ فى أرضِ الشيشان، أو فى غيرها من الجمهوريات الإسلامية، التى احتضنت ـ من قبل ـ الإمام البخارى .. مَن يدرى؟.

ولكن نصر الله ـ لا بدّ ـ آت. لأن الله سبحانه لا يُخلِفُ وعده أبدًا، كما علمتنا تجربة التاريخ.

ـ ﴿إِنَّا لَنَنصُرُ رُسُلَنَا وَالَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيَوْمَ يَقُومُ الْأَشْهَادُ﴾[1]

على أنَّ تهيُّؤ الجوّ للثورة على بطش النظام العالَمىّ الجديد، الذى تديره رءوس المؤامرة الصهيونية. قد صار واضحًا فى العالم كله، على نحو ما رأينا ـ مثلاً ـ فى مدينة سياتل الأمريكية[2]. فى الفترة من ٣٠ نوفمبر إلى الرابع من ديسمبر ١٩٩٩م، حيث تهيّأت الإدارة الأمريكية لاستكمال صياغة

---

(١) سورة غافر، الآية (٥١).

(٢) هى أكبر ميناء أمريكى على المحيط الهادى، وهى مركز مايكروسوفت، التى يملكها البليونير الأمريكى بيل جيتس، كما أنها مركز مصانع شركة بوينج للطيران، وهى مدينة لم تشهد مظاهرة واحدة منذ سنة ١٩٤٥م.

النظام الاقتصادىّ العَالَمىّ الجديد، من خلال المؤتمر الأخير لمنظمة التجارة العالمية فى القرن العشرين، وحيث فوجئت الإدارة، وفوجئت سلطات الميناء، بخروج أكثر من خمسين ألف متظاهر، يمثلون النقابات الأمريكية، ويمثلون أنصارَ البيئة، وأنصارَ حقوق الإنسان.. إضافة إلى المدافعين عن حقوق الشعوب المضطهدَة.. يعبرون جميعًا عن ضمير العالم، فى الثورة ضدّ الهيمنة الأمريكية، وضدّ النظام الاقتصادى العالَمىّ الجديد، الذى يهمّش دور الحكومات ذاتها - بما فى ذلك الحكومة الأمريكية - فى تسيير أمور الحياة الاقتصادية داخل حدودها.. أمام الشركات العملاقة، العابرة للقارّات، التى توجهها - عادة - رءوسُ المؤامرة الصهيونية تلك[1].

وليس الأمر فى داخل الأرض العربية بأقلّ إشراقًا.

صحيح أن هذه الأرض قد ابتُليت بنظُم مذعورة، ذاقت الأمرّين على يد إسرائيل منذ إنشائها، وقبل هذا الإنشاء.. حتى راحت تسارع إلى استرضائها، وإلى تقبُّل إهاناتها، فى مسائل حسّاسة لكل عربى ومسلم، كمسألة القدس، ومسألة المستوطنات، وغيرهما، وهو ما كانت لا تجرؤ على ممارسته لولا تكبيل السلطة الفلسطينية لأسود (حماس)، الذين لولا ضرباتهم الموجعة، ما كان ممكنا أن يكون هناك شىء اسمه (السلطة الفلسطينية).

ولكن سيناريو (المذعورين) فى التعامُل مع إسرائيل، لا بدّ أن نضع أمامه سيناريو آخرُ مواجهًا، هو سيناريو (حزب الله) اللبنانى، الذى اضطرّ الدولة العبرية إلى الانسحاب المفاجئ من جنوب لبنان، وتفكيك عناصر (جيش لبنان الجنوبى)، بعد أن استطاع أسودُ الحزب تحطيمَ كل نظريات الأمن الإسرائيلية.. وهو انسحاب لا يقلّ فى تدميره للصلَف الإسرائيلى عن عبور قناة السويس رغم خط بارليف، فى حرب أكتوبر١٩٧٣م.

---

(١) ما حدث فى مدينة سياتل الأمريكية، حدث بتفاصيله تقريبًا فى منتجع دافوس السويسرىّ، فى الأيام الستة الأخيرة مَنْ يناير سنة ٢٠٠٠م

إنه وعد الله سبحانه يتحقّق، بقطرة هى أول الغيث إن شاء الله، وصدق الله العظيم :

ـ ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَتَّخِذُوا الْيَهُودَ وَالنَّصَارَىٰ أَوْلِيَاءَ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ وَمَن يَتَوَلَّهُم مِّنكُمْ فَإِنَّهُ مِنْهُمْ إِنَّ اللَّهَ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ. فَتَرَى الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٌ يُسَارِعُونَ فِيهِمْ يَقُولُونَ نَخْشَىٰ أَن تُصِيبَنَا دَائِرَةٌ فَعَسَى اللَّهُ أَن يَأْتِيَ بِالْفَتْحِ أَوْ أَمْرٍ مِّنْ عِندِهِ فَيُصْبِحُوا عَلَىٰ مَا أَسَرُّوا فِي أَنفُسِهِمْ نَادِمِينَ﴾[1].

وهل هناك ندَم نراه أكثر من ندم عناصر جيش لبنان الجنوبى (٢٥٠٠ عنصر)، وجنود جيش الدفاع الإسرائيلى، الذين فرّوا جميعًا ـ مذعورين ـ مخلّفين وراءاهم أسلحتهم وذخائرهم، بعد ١٥٨٠ قتيلاً، وأكثر من ٦٥٠٠ جريح، من جنود الجيش الذى تصوّروه لا يُقهَر .. فى سنوات الاحتلال الاثنتين والعشرين، حسب الأرقام الإسرائيلية التى أُعلنت، حتى لقد سمّوا هذا الانسحاب المُهرْول (بيوم الذلّ والعار لإسرائيل)؟

[1] سورة المائدة، الآيتان ٥١، ٥٢ .

ثالثاً: النظام العالمى الجديد بعد الحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١م

فى تقريرها عن تاريخ البشرية، الصادر بعد نكسة ١٩٦٧.. رأت اليونسكو أن الإسلام كان «فى القرن العشرين متشابكًا تشابُكًا لا فكاكَ منه مع التطوّرات السياسة والاجتماعية لهذا العصر»، وأنه «مع أن بعض المناطق قد تأثرت بشدّة بالاتجاهات إلى الحياة الزمَنية التى سادت العصر، فإن الاتجاهَ الأقوى فى معظمِ أرجاء العالم العربى، كان - فيما يظهَر - تعزيز قوّة الولاء الدينى».

وكان أقوى تعبير عن الإسلام ومشاكله الكبرى فى القرنِ العشرين، فى المجالِ السياسى.. فالإحياءُ الإسلامىّ كان جُزءًا لا يتجزأ من حركة الثورة السياسية والاقتصادية بين الشعوب الإسلامية»[1].

ويرى التقريرُ أنه - بعدَ جهود - «فى الربع الأولِ من القرنِ العشرين، بدا أن القومية الإسلامية والروح العصرية يسيرانَ جنبا إلى جنبٍ».. «ولكن فى الربع الثانى من القرن العشرين، حدث إحياء قوىّ للسلَفية (الالتزام بالكِتاب والسنة) فى مناطق كثيرة»[2]، كان من نتيجته - فى نظرِ التقرير - أنه: «مع أن المسلمين المتطرِّفين لقُوا مقاومة العناصر المعتدلة، التى تتكون منها عادةً العناصرُ السياسيةُ المسيطِرة ومع أن منظّماتهم تعرّضت للحلّ عدّة مرات، كما تعرض قادتُهم للسجن، فقد بَقِى تأثيرُهم قويًا، لأنهم ينصرون - على نحو فعّال - الدينَ الذى تدين به الدولة، ويصِرّون على أن الاستقلال

---

(١) اللجنة الدولية بإشراف منظّمة اليونسكو: **تاريخ البشرية**، المجلد السادس، القرن العشرون، التطور العلمى والثقافى، الجزء الثانى (١) تطور المجتمعات، الترجمة والمراجعة عثمان نويه وآخرون؛ الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧١، ص ٥٢٧.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٣٠.

تحقيقٌ لأوامر الدين وبذا استطاع السّلَفيون أن يضعُوا كلَّ مَن عداهم موضع الاتهام»[١].

ويلفت نظرَ المهتمّين بالتجربة الإسلامية المعاصرة، أن «الإسلام هو الآن الوحيد من بين الأديان الكبرى، الذى لا يزال ينمو ويمتدّ، وينتشر إلى مناطق ومجتمعات جديدة، كما هو الحال فى انتشاره فى الوقتِ الحالىّ»، «بل إنه يغزو الآن ـ وبغير حدّ السيف ـ مجتمعات أخرى، أكثر تقدّما ورقيًا، أو على الأصحّ، قطاعات معيّنة من تلك المجتمعات، كما هو الشأن فى أمريكا»[٢].. التى تتوب عن فرنسا وإنجلترا وغيرهما من دول الغرب فى عالمِ اليوم فى تحمّلِ عبء الحروب الصليبية ضدّه، على نحو ما أعلنه الرئيس الأمريكى صراحَة بعد أحداث الحادى عشر من سبتمبر سنة ٢٠٠١م، فى محاولته إجهاضَه، والقضاء عليه، فى داخل بلاد الإسلام ذاتها، التى كانت حصونَه المنيعة عبر التاريخ.. وعلى نحو ما نفّذ تهديده فعلاً بعد عدوانه على أفغانستان واحتلالها سنة ٢٠٠١م، ثم بعد عدوانه على العراقِ واحتلالها سنة ٢٠٠٣م.. وكان قد أطلق يدَ الكيان الصهيونى، الذى نما وترعرَع فى رَحِمِ النظام الأمريكى، كما سبق[٣]، فى بسطِ نفوذه على سائر التراب الفلسطينى، أو علىَ ما تبقّى من هذا التراب إثر انتفاضة الأقصَى سنة ٢٠٠٠ م، بما فى ذلكِ المقدّسات الإسلامية والمسيحية جميعًا فيه.

وممّا له دلالتُه فى هذا الصدَد ـ عند هؤلاء المهتمّين بالتجربة الإسلامية المعاصرة ـ «أن ذلك التقدُّم والانتشار (أو الغزو) يحدث الآن ـ وقت كتابة هذا الكلام سنة ١٩٧٩م ـ فى وقتٍ تعانى فيه الشعوب الإسلامية ذاتُها ضعفًا ظاهرًا، فى المجالات السياسية والاقتصادية والعسكرية على السواءِ، ممّا يُسقط بالضرورة حجّة القائلين باعتماد الإسلام ـ فى انتشاره ـ

---

(١) المرجع السابق، ص ٣٣١.

(٢) د. أحمد أبو زيد: «التجربة الإسلامية، تمهيد»، عالَم الفكر، مجلة دورية تصدُر كل ثلاثة أشهر، عن وزارة الإعلام فى الكويت، المجلد العاشر، العدد الثانى، يوليو، أغسطس، سبتمبر ١٩٧٩، عدد ممتاز عن (التجربة الإسلامية)، ص ٢٨٩.

(٣) ارجع إلى ص ٢٦١، ٢٦٢ من الكتاب.

على حدّ السيف وحدَه»(١)، على حدّ تعبيرهم.. وهذه الحجّة تزداد سقوطًا مع بدايات الألفية الثالثة، وتحديداً مع سقوط مركز التجارة العالَمىّ فى نيويورك فى الحادى عشر من سبتمبر سنة ٢٠٠١م، وإعلان الولايات المتحدة الأمريكية الحرب على الإسلام، تحت مظلّة إعلانها الحربَ على الإرهاب.. حيث قادت هذه الحربَ على الإسلام، بوصفه مرادفًا للإرهاب فى التفكير الرسمى الأمريكى.. إلى قراءة الأمريكيين عنه، وزيادة أعداد مُعتنِقيه من بينهم.

ويلفت نظرَ عبّاس العقاد ـ يرحمُه الله ـ فى هذا المجال أنه «انتهَى الإسلامُ فى أوائل القرن التاسع عشر للميلاد إلى نهاية جَزْره، من القوّة النفسية، والقوّة المادّية، لأنه تلقّى عن القرون الأربعة السابقةَ أثقالاً من المتاعِب والأدواء، لم تُمتَحن أمةٌ من قبله بمثلها، وكان بعضُها كافيًا للقضاء على دولة الرومان الشرقية ودولتهم الغربية، وبعضُها كافيًا للقضاء على دولة الفراعنة والأكاسرة، فى الزمن القديم».. وأننا «لا نعْرف من المؤرّخين مَنْ يستغرب مُصاب الإسلام، بعدما تلقّاه من الضربات منذ القرنِ العاشر إلى القرنِ التاسع عشر للميلاد، وإنّما الغريبُ عندهم هو تلك القوّة المنيعة التى صابَرَ بها الكوارثَ والشدائد زهاء تسعة قرون، ولم يزل بعدَها (وحدة إنسانية) هائلة، تتخذ مكانَها بين هيئات الأمم، ولا تزال على أملٍ وثيق فى المزيد»(٢).



وقد بدأ وضع أول حجر فى بناء النظام العالمى الجديد ـ كما سبق ـ باللقاء الذى تمّ فى مالطة بين چورج بوش الأب، والزعيم الروسىّ جورباتشوف، سنة ١٩٨٩.. واكتمل هذا البناءُ بعد حربِ تحرير الكويت سنة ١٩٩١، حيث كان بوش الأب قد نجح فى حشد تكتلٍ دولىّ من أجل هذا

(١) أحمد أبو زيد (المرجع الأسبق)، ص ٢٨٩.
(٢) عباس محمود العقاد: الإسلام فى القرن العشرين، حاضره ومستقبله؛ الطبعة الثانية، دار الكتاب العربى، بيروت، فبراير ١٩٦٩، ص ٤٤، ٤٥.

التحرير[١]، لتدخل الولاياتُ المتحدة الأمريكية القرن الحادى والعشرين سيّدة لكوكب الأرض بلا منازع، ولتأتى الانتخابات التى تمّت قُبَيْلَهُ (سنة ٢٠٠٠م) برئيس جمهورىّ، كان مشكوكًا فى نجاحه فى الانتخابات، ولكن حكمًا قضائياً مكّنه من دخول البيت الأبيض رغم ذلك.. هو **چورج بوش الابن**، الذى أعلن - بمجرد تولّيه الحُكم - الحروب الصليبية **Crusades**، ليكشف - بما أعلنه - عن هوّيته، وهويّة النظام الذى تولّى الحُكم فى إدارته.. فقد كان مسيحيا صهيونيا، كما وصفوه ووصفوا (نسور) إدارته، ممن يقودون العالَم إلى كارثة محقّقة، وبذلك وقعت البشرية «مع بداية النظام العالَمى الجديد - أسيرة لليبرالية الأنجلو - سكسونية، متمثلة فى الولايات المتحدة الأمريكية، التى هى نفسها أسيرة للفكر المسيحى الصهيونى، الذى يستعجل نهاية القرن، استعجالاً منه لنهاية العالَم، وللمعركة الحاسمة بين الخير والشرّ.. بين الخير الذى يرون أنفسَهم يمثلونه، وبين الشرّ الذى يرون غيرَهم يمثله، وخاصة نحن العرب والمسلمين»[٢].. وهو ما أكّده وزيرالخارجية الأمريكى الأسبق هنرى كيسنجَر، فى تصريحه لصحيفة پارى ماتش الفرنسية، حول الحملة الأمريكية التى يشنّها الرئيس الأمريكى چورج بوش، ورئيس الوزراء البريطانى تونى بلير، على العراق، بقوله: إنها حرب ضدّ الإرهاب، وهى حرب الميسوديت ضدّ الإسلام، حتى لا يواجهوا صلاح الدين آخَر. والميسوديت هو اسم المنظّمة - أو الجَماعة - التى ينتمى إليها كل من الرئيس الأمريكى ورئيس الوزراء البريطانى، اللذان قادا الحرب ضدّ العراق منذ البداية، وهى تمثل تحالُفًا بين الصهيونية والإنجيليين الغربيين.. ويقود هذه الجماعة القسُّ جراهام وولده فرانكلين.. وهم يظنون أنهم يخوضونها من أجل بناء الهيكل، ليكونوا من بين أعضاء لجنة استقبال السيد المسيح، عند نزوله إلى الأرض.



(١) ارجع إلى ص ٢٤٤ من الكتاب.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: **الصليبية الجديدة تكشر لنا عن أنيابها**، من الفصل الأول من: **التربية والتعدّدية الثقافية فى الألفية الثالثة**، تحرير دكتور عبد الغنى عبود، تقديم الدكتور حامد عمار؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م، ص ٤٠.

(على الله نتوكل)، أو (فى الله نثق) In God, We Trust.. عبارة تجدها - إذا أردت - على الدولار الأمريكى، مما يعكس نمَط الشخصية الأمريكية منذ البداية.. فقد كان المهاجرون الأوائل إلى (الأرض الجديدة) بعد اكتشافها، من غُلاة البروتستانت (البيورتيان Puritans)، الذين تمرَّدوا على الكنيسة الكاثوليكية، وذاقوا - من جرّاء ذلك التمرّد - الأمرّين، فرموا بأنفسهم فى أحضان مناهضين آخرين لهذه الكنيسة ذاقوا الأمَرّين كذلك، وهم اليهود.. فقد أعاد مارتن لوثر Martin Luther، زعيمُ حركة الإصلاح الدينى، الكرامةَ لليهود عندما قال (إن المسيحُ وُلد يهوديًا)، وبذلك أعاد الاعتبار لليهود، حيث اعتبرهم الأصل فى المسيحية، واعتبرهم (أبناء الربّ)، مثلما أعاد الاعتبار (للعهد القديم) - الكتاب المقدس عند اليهود - واعتبره المرجعَ الأعلى للاعتقاد المسيحى.. ومن ثمَّ كان (المهاجرون الأوائل) إلى (الأرض الجديدة) من(البيوريتان) يصلُّون باللغة العبرية.. وسرَى الانتماء الصهيونىّ فى لاهوت (الأرض الجديدة وثقافتها)، قبل ظهور (اللوبى الصهيونى) بأكثر من قرنين من الزمان، واحتلّت الألفية الميلّلية (التى تحلَم بعودة المسيح) مكانًا بارزًا فى الضمير الأمريكى منذ البدايات.. فقد كانت التوراة هى التى ألهمت الروُّاد الأوائل الذين استوطنوا (الأرض الجديدة)، وكانت المساندة الأمريكية لإسرائيل تقوم - منذ البداية - على أساس دينىّ لاهوتى، ولم تكن مجرّد تعبير عن انحياز استراتيجى لها بتأثير اللوبى الصهيونى، كما هُيِّئَ لنا، فى العالمين العربى والإسلامى منذ البداية.. وكان اقترابُ هذه الألفية الميلّلية يعنى - بالنسبة لليمين المسيحى الصهيونى، الذى بدأ مع مطالع الثمانينات من القرن العشرين، يُعلن رؤاه على الملأ دون استحياء - يعنى دَعْمَ إسرائيل بلا حدود، واعتبار التحالُف معها تحالُفًا استراتيجيًا، واتخاذَ الخطوات الإيجابية لتمهيد مسرح الأحداث فى العالَم عامّة، وفى فلسطين خاصّة، لاستقبال هذه الألفية، كما سبق، مما يصعُب معه اعتبار الولايات المتحدة الأمريكية علمانية. إن ذلك «وَهْم. إن فيها أصولية مسيحية من النوع القوىّ» ، وهى «الأصولية المسيحية التى أحضرت ريجان كرئيس جمهورية.. ففى البداية أتت به كحاكم لولاية كاليفورنيا..

وعندما خضع لتعاليم الأصولية المسيحية، دفعوه دفعًا إلى رئاسة الجمهورية.. فماذا حدث عندما رأس ريجان أمريكا؟»[1].

وفى الوقت الذى كانت الأصولية المسيحية الصهيونية تُدفَع إلى سدّة الحُكم فى الولايات المتحدة الأمريكية (سنة ١٩٨٠)، كان اليمين المحافظ فى إنجلترا (مارجريت تاتشر) يُدفَع إلى سدّة الحُكم فى إنجلترا، ليكوّنا الخميرة التى تفعّل الأحداث فى مطلع الألفية الثالثة فى منطقة الشرق الأوسط، حيث زرعوا إسرائيل.. وتفعّل الأحداث فى العالم.

لقد كان هؤلاء الذين يُسمُّون - فى الغرب - بالصهاينة المسيحيين Christian Zionists - الذين أخذ عددُهم يتزايد حتى بلغ - فى بدايات الألفية الثالثة - ٧٠ مليونًا.. والذين اشتهروا باسم (المحافظين الجُدُد).. قوّة مؤثرة وفعّالة - فعلاً - فى تسيير الأحداث فى الولايات المتحدة الأمريكية وفى العالَم.

وهكذا بدأت (إسرائيل) حُلمًا دينيًا غربيًا على وجه العموم، ويمينيًا مسيحيًا صهيونيًا/ أمريكياً على وجهِ الخصوص.. حُلمًا ذا خصوصية شديدة جدًا، بدأ تحقيقُه على أرضِ الواقع سنة ١٩٤٩، وانتهى بها المسارُ إلى أن تُعامَل كما لو كانت ولاية من الولايات الأمريكية، تقع خارج حدودها الجغرافية المعروفة، بوصفها أملاً لا يمكن - بدونها - تحقيق رؤى اليمين المسيحى/ الصهيونى، الذى يُمسك بتلابيب صُنع القرار فى الولايات المتحدة .. مع بداية الألفية الثالثة.



كان (تدمير العالَم)، تمهيدًا لقدوم (المسيح المنتَظر)، أو (المخلِّص)، هو الهدَف الأسمَى لليمين الصهيونى المسيحىّ المتطرّف فى الولايات المتحدة

(١) د. مراد وهبه: «ما بعد التنمية الثقافية»، محاضرة الجلسة الثانية من مؤتمر: تجارب معاصرة فى التربية والتنمية، المؤتمر السنوى السادس للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٢٥ - ٢٧ يناير ١٩٩٨، دار الفكر العربى ومكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٨، ص ٤٦.

الأمريكية، الذى أُتيح له أن يحكُمُ العالمَ مع بدايات الألفية الثالثة، ومن ثمّ كان إخلاء فلسطين من غيراليهود هدفًا استراتيجيًا له، مثلما كان تدميرُ المسجد الأقصى لبناء هيكل سليمان المزعوم مكانه هدفًا استراتيجيًا آخر.. كما كان وصول هذا اليمين المسيحى الصهيونى المتطرف إلى البيت الأبيض ـ فى مطلع الألفية الثالثة ـ من ثَمَّ ـ هو بداية الانطلاق الصهيونى المكشوف والمُتَبَجِّح، فى العالَم كله، حيث صارت تهمة (الإرهاب) تهمة جاهزة، يتمُّ توجيهها إلى كل من لا يسارع إلى تنفيذ السياسات الإسرائيلية الأمريكية، حتى فى داخل حدوده.. وحيث أُطلقت يد اليمين المسيحى المتطرّف الحاكم فى إسرائيل لتدمير الحياة والأحياء جميعًا، إضافة إلى تدمير البنية التحتية على أرض فلسطين.. وذلك منذ بدايات الألفية، وخاصة بعد أحداثَ الحادى عشر من سبتمبر سنة ٢٠٠١م، لِمَا لليهود من دور مركزى ـ فى نظر هذا اليمين المسيحى الصهيونى المتطرّف ـ فى (خطة الرب لنهاية العالم).. ومِن ثَمّ كانت إعادتهم إلى فلسطين ابتداء، وكان تمهيد الجوّ لهم لإعادة بناء الهيكل، قبل قدوم المسيح، الذى لن ينزل إلى الأرض ـ فى نظرِهم ـ إلا بعد القضاء على العدوّ، الذى هو المسلِمون بطبيعة الحال.

لقد بدأت منظمة الآيباك AIPAC بعشرة أعضاء فى أوّل تأسيسها سنة ١٩٥١[١]، ووصل عددُ أعضائها مع مطلع الألفية الثالثة ـ وبعد نصف قرن من تأسيسها ـ إلى خمسين ألف عضو، منتشِرين فى شتى أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية.. تسجّل المنظمة لهم أكثر من ٢٠٠٠ (ألفى) لقاء سنويًا مع أعضاء الكونجرس.

ولم يكن اقتحام شارون للمسجد الأقصى فى ٢٨ سبتمبر ٢٠٠٠م إلا إشارة البدء فى تنفيذ المخططات المسيحية/ الصهيونية.. ثم كان ضرب أفغانستان بعد ذلك بعام تقريبًا الخطوة الجديدة على طريق هذا التنفيذ.. ثم كان غزو العراق بعد ذلك بعامين خطوة أخرى.. وهكذا.



(١) ارجع إلى ٢٦٩ من الكتاب.

وفى الوقت الذى كانت كل (عوامل البناء) تتجمّع لصالح اليمين الصهيونى المسيحىّ المتطرّف، فى داخل الولايات المتحدة الأمريكية، وفى العالم كله من خلالها بعد ذلك.. «كانت كل عوامل الهدمّ تتجمّع فى العالَم العربى والإسلامى، الذى كان اليمين الصهيونىّ المسيحىّ المتطرّف يخطط لاقتحامه، وهدم ما تبقّى من أركانه، وإحكام السيطرة عليه، حيث بدأت الجبهات المحيطة به تتساقط جبهة إثرَ أخرى، بعد اتفاقيات كامب ديفيد بين مصر وإسرائيل.. رغم أن هذه الاتفاقيات قد أتت إثرَ انتصار رمضان/ اكتوبر ١٩٧٣.. ولكنها قادت إلى أن صارت مصر فى سلام مع الكيان الصهيونى الغاصب، وهو سلام وُصِف ـ منذ البداية ـ ولا يزال يوصَف ـ بأنه (خيار استراتيجى)، مما يعنى أن اتفاقيات كامب ديفيد، التى هى صناعة أمريكية خالصة، كانت مقصودًا أمريكيًا، لتنفيذ المخطّطات الصهيونية، وفى مقدّمتها مخطّط تفكيك كل ما يعترض سبيل التوسّع الإسرائيلى فى المنطقة.. من النيل إلى الفرات.

أما وقد أتت (كامب ديفيد) بالنيل ـ أول الطريق ـ فإنه لا بدّ ـ إسرائيليًا وأمريكيًا ـ بالتالى ـ من الالتفات إلى الفُرات.. وكان فى العراق ـ وقتذاك ـ مَن تعرف الولايات المتحدة جيّدًا أنه رجُلَها، الذى جاء فى موعده مع القدَر، كما يقولون، إثر انقلابه ـ مع بعض رفاقه فى حزب البعث ـ على القيادة التاريخية للحزب سنة ١٩٦٨.. مع أنه لولا هذه القيادة، ما سمع به أحد.. فقد كان تعامُله مع الحركات الإسلامية فى العراق على وجه الخصوص جبّارا وعنيفًا، ممّا جعل الإدارة الأمريكية تعتبره رجُلَها المأمول فى المنطقة..

ثم قامت الثورة الإسلامية فى إيران سنة ١٩٧٧، ومرّغت الكرامة الأمريكية فى الوحل. ومن هنا بدأ تحرُّش صدام حسين بالثورة الإسلامية فى إيران، وبدأت الحرب العراقية الإيرانية سنة ١٩٨١، لتستمرّ ثمانى سنوات كاملة (من سنة ١٩٨١ إلى سنة ١٩٨٨)، تمّ فيها إنهاك البلدين إنهاكًا، وخاصة العراق، التى لولا مساندة دول الخليج لها، وفى مقدمتها الكويت،

إضافة إلى مصر، بمساعدات وأسلحة أمريكية.. لولا ذلك لتمّ تدمير النظام فيها تدميراً.

وهكذا ثبت لليمين المسيحيّ الصهيونيّ الذى بدأ يتشكل فى مطالع الثمانينات، ردًا على الثورة الإسلامية الإيرانية.. إن صدّام حسين رجلُها المأمول، الذى لا يصلح غيره للقيام بكل الأدوار القذرة التى خطّطت للقيام بها فى المنطقة وفى العالم، فى مطلع الألفية الثالثة.. وعندما فكّر هذا (العميل) فى أن يبنى لنفسه قوة نَووية، قامت إسرائيل ـ بمباركة أمريكية ـ بضرب مُفَاعِلِه (أوزيراك) فى يونية عام ١٩٨١، حتى يعرف قدره، ويلزَم حدودَه.

وفى الوقت ذاته، فرضت الثورة الإسلامية الإيرانية «احترامَها، حتى على أشدّ أعداء الإسلام: الاتحاد السوفيتّى ـ الشيوعى، والولايات المتحدة الأمريكية، والعالَم الغربى ـ وارث الصليبية الحاقدة على الإسلام والمسلمين.. بالرغم من أن هذه الثورة كانت هى الثورة الوحيدة التى قامت (رغم أنف) مخابرات الدول الكبرى»، «ومن ثم كان منطقيًا أن يحنى (الكبارُ) رءوسَهم احترامًا وإجلالاً للثورة الإسلامية والثّوار المسلمين، وأن يحركوا (أذنابهم) فى المنطقة ليتحرّشوا بالثورة، وليعمّلوا على إجهاضها»[1]، وخاصة بعد أن مرّغت الثورةُ الهيبةَ الأمريكية American Dignity فى الوحل، على حدّ تعبير الرئيس الأمريكى الأسبق چيمى كارتر، الذى كان من حظّه السيئ أن يكون رجُلَ البيت الأبيض حين قامت الثورة فى نهايات سنة ١٩٧٧، حيث فشلت مخابراته الأمريكية فى أن تحصل على معلومات بشأنها، مثلما عجزت إدارتُه عن أن تحمى رجلها فى المنطقة ـ الشاه محمد رضا بهلَوى، وقد كانت تعوّل عليه أساسًا فى تحقيق مشروعاتها الصليبية الصهيونية فى المنطقة، بمساعدة طفلها المدلّل إسرائيل، بطبيعة الحال.. ومن أجل ذلك كان ارتباطُها معه بمعاهدة دفاع مشترك منذ سنة ١٩٥٣، ثم بمعاهدة تحالُف أمريكية إيرانية منذ سنة ١٩٥٩.. ثم كانت القشّة التى قصمت ظهر البعير يوم اقتحم

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: الدولة الإسلامية والدولة المعاصرة، الكتاب الثانى عشر من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨١، ص١٦٤.

الطلبة الإيرانيّون السفارةَ الأمريكية فى طهران، فى أوائل نوفمبر ١٩٧٩، واحتجزوا أعضاء السفارة طيلة أربعة أشهر، مرّغوا - خلالها - الكرامة الأمريكية في الوحل.

وهكذا تحوّلت (الثورةُ الإسلاميةُ) فى إيران إلى (كابوس) جاثم على صدر الولايات المتحدة الأمريكية، خاصة وأن الاتحاد السوفيتّى كان يقترب من المياه الدافئة شيئًا فشيئًا، وأنه قد حدث - بالفعل - انقلاب لصالحه فى أفغانستان فى أبريل ١٩٧٨، قاد إلى معاهدة صداقة وتعاوُن بين البلدين، انتهت بغزو الاتحاد السوفيتّى لأفغانستان فى ديسمبر ١٩٧٩.

وكان منطقيًا أن تقود الأحداث إلى صعود اليمين المسيحى المحافظ، فى إنجلترا (مارجريت تاتشر)، وفى الولايات المتحدة الأمريكية (رونالد ريجان) .. بسرعة (سنة ١٩٨٠).. وأن يكون الهدف الأسمَى لهذا اليمين المسيحى فيهما هو إعادة ما ضيَّعته من هيبتها الأحداثُ فى المنطقة وفى العالم .. ليكون مسارٌ جديد، ولتكون التفاتة خاصة إلى العراق، أو بلاد ما بين النهرين (نهرى دجلة والفرات بطبيعة الحال)، التى «أمدّت اليهود بالأساطير القديمة، التى أورثوها العالَم»[١]، على حدّ تعبير وِلْ ديورانت، الذى يقصد بالعالم العالَمَ الغربى، الذى تشرّب وِلْ ديورانت ثقافته، وخاصّة الثقافة الأمريكية بطبيعة الحال، الواقعة تحت تأثير المسيحية الصهيونية كما رأينا من قبل، وخاصة ما حدث منها فى بابل.. ومن ثم كان ورودها فى الفكر المسيحى الصليبى الصهيونى الذى يحكم العالم منذ بداية الألفية الثالثة.. فالعراق - فى الفكر التوراتى لهؤلاء - لا يقلّ أهمية عن القُدس، بل إنها مكمّلة لها، على حد ما نقرأ - مثلاً - فى العهد القديم:

- «فى السنة الثالثة من مُلكِ يهوياقيم، ملك يهوذا، ذهب بنوخذ نصر ملك بابل إلى أورشليم وحاصَرها»[٢].

---

(١) وِلْ ديورانت: قصة الحضارة، الجزء الثانى من المجلد الأول (٢) (الشرق الأدنى) (مرجع سابق)، ص ١٨٧.
(٢) العهد القديم: سفر دانيال: الإصحاح الأول، آية ١.

وبابل هذه هى المدينة العراقية التى تمَّ فيها ما يسمَّى بالسبْى البابلىّ، الذى يُقال إن الموساد الإسرائيلى سرق لوحته من متحف بغداد، عند تخريب هذا المتحف، فى الهجمة البربرية الشرسة التى شنَّتها الولايات المتحدة وإنجلترا على العراق فى مطالع سنة ٢٠٠٣م.. وهى لوحة تمثل مرحلة من الخزى والعار والإذلال لملوك بنى إسرائيل، التى تُظهرهم اللوحة وهم يسجدون خضوعًا وطاعة ومذلّة لبختنصر ملِك بابل (أشور فى ذاك الوقت).

وبابل هذه يتكرّر ذكرُها كثيرًا فى (العهد الجديد) كذلك، وخاصّة فى (رؤيا يوحَنّا اللاهوتى)، التى تَصفُها بأنها «بابل العظيمة، أمُّ الزوانى ورَجَاسات الأرض»[١].. والتى تحكِى الرؤيا عن التدمير الذى سيصيبها فى آخر الزمان، كذلك الذى يحكيه الإصحاح السادس عشر من الرؤيا عما سيحدث لنهر الفرات مثلاً فيقول:

ـ «وسمعتُ صوتًا عظيمًا من الهيكل قائلا للسبعة الملائكة: امضوا واسكُبوا جامات غضب الله على الأرض» (آية ١).. «ثم سكب الملاك السادس جامَه على النهر الكبير الفرات، فنشف ماؤه لكى يُعَدَّ طريق الملوك الذين من مشرقِ الأرض» (آية ١٢).. «ثم سكب الملاك السابعُ جامه على الهواء، فخرج صوت عظيم من هيكل السماء والعرش قائلاً: قد تَمَّ. فحدثت أصوات ورعود وبروق، وحدثت زلزلة عظيمة لم يحدث مثلُها منذ صَار الناس على الأرض زلزلة بمقدارها عظيمة هكذا، وصَارت المدينةُ العظيمة ثلاثةَ أقسام، ومُدن الأمَم سقطت، وبابل العظيمة ذُكرت أمام الله ليعطيها كاس خمر سخَطِ غضبه» (الآيات ١٧ ـ ١٩).

وتتحدّث (الرؤيا) ـ فى إصحاحها العشرين ـ صراحة ـ عن (الألفية) التى تشغل فكر اليمين المسيحى الصهيونى، الذى يملأ الأرض ضجيجًا منذ بداياتها، حيث نراها تقول مثلاً:

---

(١) العهد الجديد: رؤيا يوحنا اللاهوتى، الإصحاح السابع عشر: آية ٥ .

- «ورأيتُ ملاكًا نازلاً من السماء، معه مفتاح الهاوية، وسلسلة عظيمة على يَده، فقبض على التنين الحية القديمة، الذى هو إبليس والشيطان، وقيّده ألف سنة، وطرحه فى الهاوية، وأغلق عليه، وختم عليه لكى لا يُضِلّ الأُمَم فى ما بعد، حتى تتم الألف السنة، وبعد ذلك لا بد أن يُحَلّ زمانًا يسيرًا» (الآيات ١ - ٣).

- ثم «متى تمّت الألف السنة، يُحَلُّ الشيطان من سجنه، ويخرج ليضلّ الأُمَم الذين فى أربع زوايا الأرض جوج وماجوج، ليجمعَهم للحرب الذين عددهم مثل رمل البحر، فصعدوا على عرض الأرض، وأحاطوا بمعسكر القديسين وبالمدينة المحبوبة، فنزلت نار من عند الله من السماء وأكلتهم..» (الآيات ٧ - ٩).

وتتحدّث الرؤيا - فى الإصحاح الحادى والعشرين - عن (القدس) صراحة، لتجعل الأحداث كلها تصبّ فى قلبها، حيث تقول:

- «ثم رأيت سماء جديدة، وأرضا جديدة، لأن السماء الأُولَى والأرض الأُولَى مَضَتا، والبحر لا يوجَد فى ما بعد. وأنا يوحنا رأيتُ المدينة المقدّسة أورشليم الجديدة، نازلة من السماء، مس عند الله، مهيّأة كعروس مزيّنة لِرَجُلِها.. وسمعتُ صوتًا عظيمًا من السماء قائلا: هوذا مسكَن الله مع الناس، وهو سيسكن معهم، وهم يكونون له شعبًا، والله نفسُه يكون معهم إلهًا لهم» (الآيات ١ - ٣).

- «وذهب بى الروح إلى جبل عظيم عالٍ، وآرانى المدينة العظيمة، أورشليم المقّدسة، نازلة من السماء، من عند الله، لها مجد الله، ولمعانُها شبه أكرم حجَر كحجَر يَشْب بلّورى. وكان لها سور عظيم وعال، وكان لها إثنا عشر باباً، وعلى الأبواب إثنا عشر ملاكًا، وأسماء مكتوبة هى أسماء أسفار بنى إسرائيل الإثنى عشر» (الآيات ١٠ - ١٢).

ونذكّر هنا بأن هذه الرؤيا كلها موجودة فى (العهد الجديد) - كتاب المسيحيين.. وليست فى (العهد القديم) - كتاب اليهود؟!.



وإذا كانت هذه هى العراق، وبابل فيها تحديدًا، كما تراها رؤيا يوحنا اللاهوتى.. فإنه كان لا بدّ من تهيئة الجوّ فى العراق وفى محيطها، لتدخل - فى المانينات من الألفية الثالثة - المدخل الذى تراه الرؤيا .. وبدأ ذلك مبكرًا مع رونالدريجان فى الولايات المتحدة، ومارجريت تاتشر فى إنجلترا .

وكان السيناريو الأكثر مناسبة - من وجهة نظر اليمين الحاكم هناك - هو قطع عُرَى المودّة بين العراق وجيرانه من العربِ والمسلمين، ثم امتصاص طاقات العراق وقُدراته فى سلسلة من المغامرات، يقوم بها نظامُ الحكم فيه مع الدول المحيطة به، وخاصة إيران.. الحليف الاستراتيجى السابق، الذى مرغ النظامُ الإسلامى الوافد عليه.. مَرَّغ الكرامة الأمريكية فى الوحل - كما سبق.

وقد بدأ رونالد ريجان حياته ممثلاً مغمورًا، يقوم بأدوار رِعاة البقر.. حتى انتُخِب حاكمًا لولاية كاليفورنيا عام ١٩٦٦، ثم بالصدفة انتُخِب حاكمًا للولايات المتحدة الأمريكية سنة ١٩٨٠، وكان يعيش على فُتات الأفكار المسيحية المحافظة، فاستغلّه المحافظون الجُدد واليهود ليحقّق مخططاتهم هم، لتظهَر - فى عهده - وعلى أيديهم - هذه الأفكار التى كانوا يتداولونها فيما بينهم، ولا يُعلنون عنها، حتى جاءت الألفية الجديدة (الثالثة)، لتكون هى لغة الخطاب الأمريكى - كما سبق.

وقد بدأت معالم هذا العراق الحديث تتشكل من بين أشلاء الخلافة العثمانية المتداعية فى فترة الحرب العالمية الأُولَى (١٩١٤ - ١٩١٨)، حيث كان الغرب كله يرقُبُ ما يجرى على الأرض العربية، ويحتفل بتقسيم (امبراطورية الرجل المريض)، كما كان يحلو لهم أن يُطلقوا على (الخِلافة العثمانية)

فى هذه الأيام.. فقد احتلّت إنجلترا العراق ـ حسب اتفاقية سايكس/ بيكو ـ لمدة أربع سنوات فقط (من سنة ١٩١٨ إلى سنة ١٩٢٢)، بعد استدعاء الملك فيصل الأول من الحجاز لحُكمها سنة ١٩١٧، ومات ـ خلال هذا الاحتلال أكثر من ٦٠,٠٠٠ (ستين ألف) جُندىّ إنجليزىّ.. ولم تنسحب إنجلترا من العراق إلا بعد أن أتت بحُكم مُوالٍ لها ليسهُل عليها الانسحاب من العراق، تماماً كما حدث فى فلسطين فى نفْس الوقت تقريبًا، حيث كانت إنجلترا ـ دولة الانتداب على فلسطين ـ هى صاحبة وعد بلفور المشئوم سنة ١٩١٧، وكانت هى التى يسَّرت للعصابات اليهودية الدخول مسلَّحة إلى الأراضى الفلسطينية، والاستيطان والعربدة فيها، لتبدأ مأساة فلسطين، ومأساة العرب والمسلمين، ومأساة الشرق الأوسط جميعا.

وكان السيناريو الأكثر مناسبة للمسألة العراقية ـ من وجهة نظَر هولاء المحافظين الجُدد ـ فى عهدى ريجان (فى الولايات المتحدة الأمريكية)، ومارجريت تاتشر (فى إنجلترا) ـ فى بدايات الثمانينات من القرن العشرين، حيث تقترب الألفية الموعود ـ هو (تسميم) العلاقة بين العراق وجيرانه، من العرب والمسلمين جميعًا، وخاصة إيران، وذلك بتسليط الأضواء على واحدٍ من هؤلاء (المتزاحمين) على السلطة فيه، يكون ذا (شهيّة) لا تشبع من سفك الدماء، بحيث (يشقّ طريقه) إلى السلطة، ثمّ يتمّ تَزويده بالسلاح، حتى تَتَحوَّل المنطقة كلها إلى جحيمٍ.. ولم يكن يصلح لهذه (المهمّة الصعبة) سوى رجل مثل صدام حسين.

ذلك أن صدّام حسين لم يبدأ فى الظهورِ على مسرح الأحداث فى العراق إلا بعد انقلاب حزب البعث العربى الاشتراكى فى العراق سنة ١٩٦٣، وهو الحزب الذى مهَّدت لظهوره الثورةُ الدموية على المَلَكية فى العراق سنة ١٩٥٨.. ثم ازداد صدام ظهورًا إثر قيامه ـ مع ثلاثة من رفاقه ـ بانقلاب سنة ١٩٦٨.. حتى كانت سنة ١٩٧٩، فكان انفردُاه بالسلطة بعد قتلِه معظمَ قيادات الحزب (٢٢٥ قيادياً)، التى وصلت به إلى دائرة الضوء منذ البداية.

وهنا بدأت (مؤهّلات) الرجل تظهَر بوضوح أمام المحافظين الجُدد فى الغرب، وخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا.

ثم بدأت مؤهّلات الرجل تفرض نفسَها على الأحداث بعد الثورة الإسلامية فى إيران، حين رأى التقرّب إلى سادته، المحافظين الجُدُد، (بالتحرّش) بالثورة الفَتيّة فى إيران، كما سبق[1]، فإذا به يوحّد الصف الإيرانى وهو لا يدرى، ويمكّن للثورة الفتيّة فى الأرض الإيرانية.. «وحينما كانت جيوشه مهزومة وممزّقة أمام الجيش الإيرانى.. وحينما كان الترابُ العراقى عُرضة للاجتياح الإيرانى، (غازَل) أمريكا، وقال: إنه إذا كانت الولايات المتحدة قد عجزت طويلاً عن إنقاذ رهائنها فى طهران، فإن الجيش العربى سينوب عنها فى تاديب إيران»[2].

لقد كاد الجيش العراقى أن ينهار تمامًا أمام المقاومة الإيرانية، لولا وقوف كل الأنظمة العربية المحيطة بالعراق، بما فى ذلك الكويت.. ولولا وقوف الولايات المتحدة الأمريكية، بأحدث الأسلحة فى ترسانتها، وبما تملِكه من أسلحة كيماوية وبيولوجية، إضافة إلى تسخير ما لديها من أقمار صناعية وأجهزة استخبارية، لخِدمة الجيش العراقى، انتقامًا من النظام الإيرانى، ورغبة فى الإجهاز عليه، حتى لا تنتشر (عدوَى) الثورة الإسلامية فى المنطقة.

وهكذا أدرك اليمينُ المسيحى الصهيونى المتشدّد فى الولايات المتحدة، بما لا يدَع مجالاً للشكّ، حقيقةَ النظام العراقى، فخطّط لاستنزاف طاقاته، فى الوقت الذى كان يعمل فيه على استنزاف طاقات المعسكر الشيوعى، الذى ظهر ما بيّنته له عام ١٩٨٩، حيث «شهد العالَمُ كلّه مذهولاً ذلك الانهيار المفاجئ للإمبراطورية التى قامت نصف قرن من الزمان على القوّة السوفيْتيّة فى أوربا الشرقية.. بل إن الاتحاد السوفيْتىّ الذى يحتاج بشدّة إلى التقنية

---

(١) ارجع إلى ٢٨٨، ٢٨٩ من الكتاب.

(٢) خالد محمد خالد: الكويت، فداحة الجريمة وضلال التبرير، الزهراء للإعلام العربى، القاهرة، ١٤١٠هـ، ١٩٩١م، ص ١٢٧.

الغربية لتنشيط اقتصاده المُتَهَرِّئ، دخل هو نفسه فى فترة التغيير الذى يشبه الفوضَى»[1].

ومنذ ذلك الوقت والولايات المتحدة الأمريكية تحتقر الأُمَم المتحدة ومجلِس الأمن، وتعمّل على تسخيرهما معا لِخدمتها وخِدمة مخططاتها فى العالَم أجمع، وخاصّة فى منطقة الشرق الأوسط.. ومن ثمّ جاء دور العراق فى (اللعبة الكبرى)، فكان (إغواء) (صَدّامه) بغزو الكويت سنة ١٩٩٠، لتحقيق مخططاتها التوراتية، من خلالِ هذا (الصدّام)، الذى عرفته حق المعرفة، وعرفت كيفية (استدراجه) إلى تحقيق ما تريد تحقيقَه من خلاله، كما رأينا عند الحديث عن (النظام العالمى الجديد فى بداياته)[2]، وكان ما رأيناه وقتها، من تحرير الكويت سنة ١٩٩٠، ثم (زرع) القوات الغربية فى المنطقة، وخاصّة القوات الأمريكية.

وعندما تضع (القوات الأمريكية) أقدامَها فى المنطقة، فإنه لن تكون ثمّة حاجة إلى (عَميل) مُزعج أحمَق، افتضحَ أمرُه، كصدّام حسين، الذى ضاق به الناس جميعًا، فى داخل العراق وفى الدول المحيطة به على السواء.. والذى انتفض العراقيون جميعًا ضدّه فيما سُمّى بانتفاضة ١٩٩١، بعد انسحاب العراقيين من الكويت، التى قَتّل فيها عشرات الآلاف من العراقيين، ودفنهم فى مقابرَ جَماعية، لا بدّ أن تكون الأقمارُ الصناعية الأمريكية قد رصدتها، وأجّلت الكشف عنها إلى الوقت المناسب، الذى جاء فى ربيع سنة ٢٠٠٣م، عندما بدأ العراقيون يُفيقون، ويثورون على الاحتلال الأنجلو/ أمريكى، ويُوقِعون فى صفوفه خسائر كبيرة.

كانت الولايات المتحدة الأمريكية ـ كما سبق ـ هى التى زوّدت عميلَها بكل أسلِحة الدمار الشامل، ليتمكّن من (الإجهاز) بها على الجمهورية

---

(١) آلفن توفلر: تحوُّل السلطة بين العنف والثورة والمعرفة، تعريب ومراجعة دكتور فتحى بن شتوان، ونبيل عثمان؛ الطبعة الأولى، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراتة (ليبيا)، ١٤٠١/ ١٩٩٢م، ص ١٧.

(٢) ارجع إلى ص ٢٤٥، ٢٤٦ من الكتاب.

الإسلامية فى إيران، فاستغلّها العميل فى (حربه القذرة) ضدّ إيران، ثُمَّ فى القَضاء على عشرات الآلاف من المناهضين لسياساته فى داخل العراق ذاته سنة ١٩٩١.. كما أثبتت المقابر الجماعية التى ضَمّت أجساد الضحايا، والتى تمّ اكتشافُها بعد الاجتياح الأمريكى البريطانى للعراق فى أوائل سنة ٢٠٠٣م.

وتحت ذريعة إزالة أسلحة الدمار الشامل العراقية، وتحت مظلّة الأُمَم المتحدة ورعايتها، تمّ إرسال مئات المفتشين الدوليين (فِرَق التفتيش) إلى العراق، وعلى نفَقته، بقَرار من مجلس الأمن الدولىّ سنة ١٩٩٢ (لجنة الأونِسكو)، يفتّشون على الأسلحة العراقية، ويُحصونها عَددًا، لتحديد قُدرات العراق القتالية، ويفجّرون ما تبقّى لديه من صواريخ وأسلحة كيماوية وبيولوچية.. تمهيدًا - كما ثبت بعد ذلك لتيسير دخول ما سُمّى (بقُوَى التحالُف) (الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا) إلى العراق، والسيطرة عليه، والسيطرة على آباره النفطية، إضافة إلى العبَث فى تاريخه وتُراثه ، كما تبَدّى واضحا بعد الغزو.

وما أن أدّى المفتشون الدوليّون مهمّتهم كما يظهر، بتحديد مواقع العراق العسكرية، ومدى الخطَر الذى يمثله كل منها على القوات الغازية، بدأ الهجوم الأمريكىّ/ البريطانىّ فى أواخر مارس ٢٠٠٣م، بعد أن غادر المفتشون الدوليون أرض العراق - فى عُجالة - بيومين اثنين فقط.. مما يؤكد أنهم لم ياتوا ليفتشوا على الأسلحة أساسًا، وإنما هم أتوا للقيام بمهمة استطلاع .. تمهيدًا للغزو، ورصد للواقع العراقى عموما من داخل العراق، لصالح هذه القوات التى تنوى هذا الغزو، لتحقيق أهداف اليمين المسيحى الصهيونى الذى يحكم العالم منذ بدايات العقد الأخير من القرن العشرين.

ورغم أن الاستراتيچية التى أخذت دُوَلُ الغرب - وفى مقدّمتها الولايات المتحدة الأمريكية - تنتهجها منذ بدايات الربع الأخير من القرن العشرين تقريبا، مع بلاد العالم الثالث التى تحرّرت حديثًا من القبضة

الاستعمارية الغربية، والتى لا زالت معظمُها (طريّة العود)، على حدّ تعبير هيرمان كان وزملائه.. هى تعطيل تنمية هذه البلاد، والعمل على تأخُّرها، بعدة سُبل، «ونذكر من هذه السُبل: التدمير، أو التخريب المُفرط للبنية الاجتماعية، وللأخلاقيات والعقائد التقليدية، والطبائع المحلية الأصيلة...»[1]. رغم ذلك، فإن الرياح بدأت تأتى بما لا تشتهى السُفن، فها هى الألفية الجديدة (الثالثة) تطلّ برأسها والإسلام بخير، بل إنه يزداد خيراً وصلابة.. فاقتحامُ اليهود للمسجد الأقصى لم يمرّ بسَلام، رغم مباركة النظام الأمريكى التوراتى له.. و(انتفاضة الأقصَى) ـ المنسوبة أصلاً إليه ـ مستمرة لسنوات، رغم محاصرة القُرى والمُدن الفلسطينية.. حتى تبلُغ غايتها إن شاء الله، ورغم محاصَرة الفلسطينيين فى الداخل والخارج جميعًا.. بل ورغم محاصرة النُظم المختلفة فى العالَم كله للمناصِرين للقضية الفلسطينية، وخاصّة فى العالَمين العربىّ والإسلامىّ.. فالمقاومة الإسلامية فى لبنان استطاعت إرغام الجيش الإسرائيلى على الانسحاب من جنوب لبنان، صاغِرًا ذليلاً خائفًا مذعورًا، رغم أحدث الأجهزة لديه، ورغم الدعم غير المحدود من النظام الأمريكى له.. تحت ضربات (حِزب الله) الموجعة، ثمّ ها هى الولايات المتحدة الأمريكية ذاتها تُضرب فى الحادى عشَر من سبتمبر سنة ٢٠٠١م ـ فى رمزين كبيرين من رموزها في نيويورك.. وها هى حملة الإدارة الأمريكية على الإسلام باسم حملتها على الإرهاب، لم تأت إلا بنتائج عكسية، حتى فى داخل الولايات المتحدة ذاتها.. وها هو الجيش الأمريكىّ فى أفغانِستان محاصَر فى العاصمة كابول، ومطارَد فيها كذلك من المجاهدين، الذين تدّعى الولاياتُ المتحدة الأمريكية قضاءها عليهم.. ثمّ ها هو نفس الجيش محاصَر فى العراق، بعد إزاحة النظام الذى ظلّ جاثمًا على صدره أكثر من ثلاثين عامًا،

---

(١) هيرمان كان وآخرون: العالَم بعد مائتى عام، الثورة العلمية والتكنولوجية خلال القرنين القادمين، رقم (٥٥) من سلسلة (عَالَم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، رمضان/ شوال ١٤٠٢هـ/ يوليو (تموز) ١٩٨٢، ص ٩٠، ٩١.

بمباركة أمريكية.. وها هى الضربات المُوجعة تتوّالى على الأمريكيين فى كل مكان فى العالَم، رغم الحراسة المشدّدة عليهم فى كلّ بلد يكونون فيه، حتى صار الأمريكيون عبئا على الأجهزة الأمنية فى كلّ بلد فى العالم.

وفى الوقت ذاته، فإن الإسلام يزدّاد تثبُّتًا، حيث يُراد أن يُقتلع.. فى البلاد العربية والإسلامية، بل وحتى فى تركيا، التى ظن الجميع أنها ـ منذ اقتلاع الخلافة الإسلامية منها سنة ١٩٢٤ ـ قد صارت فى قبضة الغرب عمومًا، وفى قبضة الصهيونية على وجه الخصوص.

لقد بدأ مفهوم (الأمّة الإسلامية) يعود إلى الحياة من جديد فى أفغانستان، حيث كانت أولى حروب القرن (الحادى والعشرين) المقدّسة.. ثُمّ فى العراق، حيث كانت ثانية حروب القرن.. ثُمّ فى سائر بلاد العالمين العربى والإسلامى، التى يخطّطون لتنتقل إليها هذه الحروب الجديدة، التى تشنّها الإدارة المسيحية الصهيونية على العالم الإسلامى.. وكذلك بدأت المساجد تعود إلى دورها القيادى فى الحياة، وكانت قد افتقدته بعد أن خسر الذين راهنوا ـ فى العالمين العربى والإسلامى ـ على الولايات المتحدة الأمريكية تمامًا مثلما خسرَ ـ قبلهم ـ الذين راهنوا على الاتحاد السوفيّتىّ السابق.

وبدأت حركة التربية ـ من خلال وسائل التعليم والإعلام والثقافة جميعًا ـ تسير فى طريق اكتشاف الهويّة هذا وتعميقها، رغم أن هذه التربية موضوعة تحت المِجهَر الأمريكى، شأنها فى ذلك شأن وسائل الإعلام والثقافة جميعًا، ورغم أن نُظم الحكم الموجودة فى البلاد العربية والإسلامية نُظم أكثر حساسية نحو كل ما يتصل بالإسلام من النظام الأمريكىّ نفسه.

لقد كان الأمريكيون يطلُبون من الدوَل العربية والإسلامية ـ على استحياء ـ تعديلَ مناهجها، مقابل تقديم معونات ومساعدات.. فأصبحوا ـ بعد أحداث الحادى عشر من سبتمبر ـ يعطون أوامر لهذه الدول بتعديل ما يرونه فيها دون مقابل، فقامت دول عربية وإسلامية عدة بإلغاء كليات

بأكملها، أو بتغيير محتويات مقررات دينية إسلامية بطبيعة الحال، أو بإضافة مقررات كاملة إلى مناهج الدراسة بالمدارس والجامعات، لخدمة أغراض (العولمة).. التى لا تعنى إلا (الأمركة).. أو الصبغ بالصبغة الأمريكية.. بطبيعة الحال.

لقد «كان من نتائج أحداث الحادى عشر من أيلول (سبتمبر)، أن الحركات الإسلامية صارت تلاحَقُ فى كلّ مكان، ويحاصرُ أتباعُها فى ممتلكاتهم وأرزاقهم وأرواحهم.. تستوى فى ذلك الحركات المناضلة حربًا من أجل التحرير، والمناضلة سلمًا من أجل الحقوق، أو المحاورة فكرًا من أجل الإصلاح والتجديد.. وكان من نتائج ذلك أن صار يتمّ فرز ذوى الملامح والهيئات التى ترتبط بالإسلام، من الرجال والنساء، لتعريض كثير منهم لصنوف من الأذى والمعاناة البدّنية أو النفسية.، وشمِل هذا السلوك الجائر المشين كثيرًا من البلدان الإسلامية، حيث وَجد كثيرٌ من الحكاّم أن عليهم - لتبرئة أنفسهم من تهمة الإرهاب - المشاركة فى هذه الحرب العالمية (١).. لأنهم إن لم يكونوا فى صفّ أمريكا فى هذه الحرب، فهم فى صفّ الإرهاب، على حد تعبير الرئيس الأمريكىّ نفسه».

أما شأن الأقليات الإسلامية فى الولايات المتحدة وأوروبا، فهو أدهَى، حيث كانت المعاناة أكثر شدّة وإيلامًا، ولم يكن الأمر غريبًا على هذه الأقليات، فإن هذه المعاناة سُنّة ماضية بعد كل حدث عالمىّ ذى شأن، سواء كان هذا الحَدث يمثل موقف عزة للأمة المسلمة، أو جرحًا غائراً فى جسمها.. حدث ذلك عند تقسيم الهند وإنشاء دولة پاكستان الإسلامية.. وعند تقسيم فلسطين وإنشاء دولة إسرائيل الصهيونية.. وفى حرب السويس عام ١٩٥٦.. وحرب حزيران عام ١٩٦٧.. وعند حظر تصدير البترول العربى عام ١٩٧٣، وعند نجاح الثورة الإسلامية فى إيران عام ١٩٧٩.. وفى الحرب ضد العراق عام ١٩٩٢».

إلا أنه ثمة «نتائج أخرى من نوع مختلفٍ غير محسوبة، كانت دائما تُفرز القول بأن فى بعض الشرّ خيرًا أحيانًا»، فبعد كل حادثة يكون فيها

للمسلمين ذكر ـ أىّ ذكر ـ يكثر السؤال عن الإسلام، ويتضاعف الطلب على مصادر المعرفة عنه، وتلحّ الحاجة إلى المتحدثين فيه، ويصل خبَرُه إلى كثيرٍ ممَن لم يسمع عنه من قبل، ويكتشف كثير من الناس ـ حتى المسلمين ـ جهلَهم فيه.. وتكون النتيجة أن الإسلام يكسب أرضًا بكرًا، ويصل إلى مواقع جديدة، فمن المسلمين مَن يستعيد وعيه ويشتدّ تمسكُه بدينة، ومَن غيرهم مَن يفتح اللهُ قلبه للإسلام»[1].

(١) «كلمة التحرير: الغارة على المعهد العالمى للفكر الإسلامى فى أمريكا! ماذا حدث؟ ولماذا؟ وما النتيجة؟»، إسلامية المعرفة، مجلة فكرية فصلية محكّمة، يصدرها المعهد العالمى للفكر الإسلامى، السنة السابعة، العدد الثامن والعشرون، ربيع ١٤٢٣هـ ـ ٢٠٠٢م، هيرندن (فرجينيا)، الولايات المتحدة الأمريكية وبيروت، ص ٧ـ٩.

مراجع الكتاب

أولاً : المراجع العربية:

١ — أ . ت . فلاندر: «التدريب المهنى: هل تكون له نُظُم، أم يظلّ (تروسًا) فى الإدارة الاقتصادية؟»، ترجمة أحمد خاكى، **مستقبل التربوى**؛ تصدر عن مجلة رسالة اليونسكو ومركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، العدد السابع، السنة الثانية، يوليو ١٩٧٤ (التعليم الثانوى والتدريب والعمالة).

٢ — دكتور إبراهيم حلمى عبد الرحمن: **التطوُّرات الدولية الجارية، فُرَص ومحاذير**؛ كتاب (الأهرام الاقتصادى)، رقم ٣٧، القاهرة، مارس ١٩٩١.

٣ — دكتور إبراهيم حلمى عبد الرحمن (إعداد): **عالَم الغد، عالَم واحد أم عوالِم متعددة؟**؛ كتاب (الأهرام الاقتصادى)، رقم (٤٤) ، القاهرة، أكتوبر ١٩٩١.

٤ — الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع: **٤٠٠ يوم فى الاتحاد السوفيتىّ**؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، سبتمبر ١٩٦٣.

٥ — الإيغوماس إبراهيم لوقا: **المسيحية فى الإسلام**؛ الطبعة الأُولَى، مطبعة النيل المسيحية، القاهرة، يوليو ١٩٣٨.

٦ — ابن عمّار الصغير: **التفكير العلمى عند ابن خلدون**؛ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع (بدون تاريخ).

٧ — أبو الحسن علىّ الحسنّى الندّوى: **مذكرات سائح فى الشرق العربى**؛ نشرتها مكتبة وهبة بالقاهرة، ١٩٥٤.

٨ — الدكتور أبو الفتوح رضوان: «البُعد عن الحياة ، مشكلة التعليم الثانوى، **الرائد**؛ مجلة المعلمين، السنة السادسة، العدد الثالث، القاهرة، نوفمبر ١٩٦٠.

٩ — الدكتور أبو الفتوح رضوان وآخرون: المدرّس فى المدرَسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٦.

١٠ — أبولّو روميير: «التربية والتنمية، آفاق أفريقية»، مستقبليات، مجلة التربية الفصلية، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، رقم ١٤٣، المجلد الثانى والعشرون، العدد ٢، ١٩٩٢.

١١ — د. أحمد أبو زيد: «التجربة الإسلامية - تمهيد»، عالم الفكر؛ مجلة دورية تصدُر كل ثلاثة أشهر، عن وزارة الإعلام فى الكويت، المجلد العاشر، العدد الثانى، يوليو، أغسطس، سبتمبر ١٩٧٩، (عدد ممتاز، عن التجربة الإسلامية).

١٢ — الدكتور أحمد إسماعيل حجّى: التربية المقارنة؛ دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٠.

١٣ — ———————— : نحو علم للإدارة التعليمية المقارنة، تقديم الدكتور عبد الغنى عبود؛ دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٣؛

١٤ — الشيخ أحمد الإسكندرى، والشيخ مصطفى عنانى: الوسيط فى الأدب العربى وتاريخه؛ الطبعة السابعة عشرة، دار المعارف بمصر، القاهرة (بدون تاريخ).

١٥ — أحمد أمين: «زُعمَاء الإصلاح الإسلامىّ فى العصر الحديث»، فيض الخاطر، الجزء الخامس: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٤.

١٦ — ———— : ضُحَى الإسلام، الجزء الثانى: الطبعة الأولى، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٥.

١٧ — ———— : ظُهر الإسلام، الجزء الأول؛ الطبعة الثانية؛ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٩.

١٨ — ———— : فَجر الإسلام، الجزء الأول (فى الحياة العقلية)؛ الطبعة الثالثة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٥.

١٩ — دكتور أحمد بدر: أصول البحث العلمي ومناهجه؛ الطبعة الثانية، وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٧٥.

٢٠ — أحمد سعيد دويدار: الاستثمار فى التدريب والبحوث؛ معهد التخطيط القومى، القاهرة، مذكرة رقم ١٠٥، ١١ ديسمبر ١٩٦١.

٢١ — د. أحمد سليم سعيدان: مقدمة لتاريخ الفكر العلمى فى الإسلام؛ رقم (١٣) من (عالَم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ربيع الأول ١٤٠٩هـ/ نوفمبر (تشرين الثانى)، ١٩٨٨م.

٢٢ — الدكتور أحمد سويلم العمرى: بحوث فى المجتمع العربى؛ من سلسلة (دراسات سياسية)؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٠.

٢٣ — دكتور أحمد عزّت راجح: أصول علم النفس؛ الطبعة الخامسة، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦١.

٢٤ — الدكتور أحمد عزّت عبد الكريم: «مصر»، دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة؛ الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).

٢٥ — أحمد عطيّة: القاموس السياسىّ؛ الطبعة الثالثة، دار النهضة العربية الحديثة، القاهرة، ١٩٦٨.

٣٦ — الدكتور أحمد محمد إبراهيم: الاقتصاد السياسى، الجزء الأول؛ الطبعة الثالثة، المطبعة الأميرية ببولاق، القاهرة، ١٩٣٥.

٢٧ — آدم كيرل: استراتيجية التعليم فى المجتمعات النامية، دراسة للعوامل التربوية والاجتماعية، وعلاقتها بالنموّ الاقتصادى، ترجمة سامى الجمّال، مراجعة د. عبد العزيز القوصى؛ الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة (بدون تاريخ).

٢٨ — إدموندكنغ: التربية المقارنة، منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية، ترجمة: د. ملكة أبيض؛ الطبعة الخامسة، دمشق، ١٩٨٩ (بدون ناشر).

٢٩ — إدوارد بوشامب: **التربية فى اليابان المعاصرة**، ترجمة الدكتور محمد عبد العليم مرسى؛ مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م.

٣٠ — **أزمة الخليج، أبعاد الواقع وآفاق المستقبل**، تقديم: د. سيد دسوقى حسن؛ نادى أعضاء هيئة التدريس، جامعة القاهرة، القاهرة (بدون تاريخ).

٣١ — **أزمة الخليج والواقع الدولى الجديد**، تقديم دكتور محمود عاكف؛ نادى أعضاء هيئة التدريس، جامعة القاهرة، القاهرة، ١٩٩١.

٣٢ — أديب ديمترى: «منهج وتطبيقه فى التعليم»، **الكاتب**، مجلة المثقفين العرب؛ القاهرة، السنة الحادية عشرة، العدد ١١٩، فبراير ١٩٧١.

٣٣ — إسماعيل محمود القبّانى: **دراسات فى تنظيم التعليم بمصر**؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٨.

٣٤ — أسوالد اشبنغلر: **تدهوُر الحضارة الغربية**، الجزء الثانى، ترجمة أحمد الشيبانى؛ منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٦٤.

٣٥ — ———— : **تدهوُر الحضارة الغربية**، الجزء الثالث، ترجمة أحمد الشيبانى؛ منشورات مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٦٤.

٣٦ — **التعليم العالى فى جمهورية ألمانيا الاتّحادية**، سلسلة (التقاليد الراسخة طريق الانطلاق إلى المستقبل)، ترجمة مكتب التربية العربى لدول الخليج؛ مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٧م.

٣٧ — الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية: **أخبار التربية المقارنة والإدارة التعليمية**، نشرة غير دورية؛ العدد الثانى، يونيه ١٩٩٤م.

٣٨ — ———— ، **أخبار التربية المقارنة والإدارة التعليمية**، نشرة غير دورية؛ العدد الخامس، أكتوبر ١٩٩٥م.

٣٩ — ———— ، **أخبار التربية المقارنة والإدارة التعليمية**، نشرة غير دورية؛ العدد السادس، يونيه ١٩٩٦.

٤٠ — دكتور الدمرداش سرحان، ودكتور منير كامل: **المناهج**؛ دار العلوم للطباعة ، القاهرة، ١٩٧٢.

٤١ — الدوميلى: **العلم عند العرب، وأثره في تطوّر العلم العالمى**، نقله إلى العربية الدكتور عبد الحليم النجار، والدكتور محمد يوسف موسى، قام بمراجعته على الأصل الفرنسى: الدكتور حسين فوزى؛ جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية، الطبعة الأولى، دار القلم، القاهرة، ١٩٦٢م.

٤٢ — السيّد محمود أبو الفيض المنوفى: **أمانة العلم وانحراف العُلَماء**، رقم (٤) من (موسوعة وحدة الدين والفلسفة والعِلم)؛ دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٦٩.

٤٣ — الشعبة القومية للتربية والعلوم والثقافة «يونسكو»: **معجم العلوم الاجتماعية**، إعداد نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المتخصّصين، تصدير ومراجعة الدكتور إبراهيم مدكور؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٥،

٤٤ — **العهـــد الجديـــد.**

٤٥ — **العهـــد القديـــم.**

٤٦ — ألفردليلنتال: **إسرائيل، ذلك الدولار الزائف**، تعريب عمر الديراوى أبو حجلة؛ دار العِلم للملايين، بيروت، ١٩٦٥م.

٤٧ — ألفن توفلر: **تحوّل السلطة بين العنف والثروة والمعرفة**، تعريب ومراجعة د. فتحى بن شتوان ونبيل عثمان؛ الطبعة الأُولَى، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، (ليبيا)، ١٤٠١ و . ر. ١٩٩٢م.

٤٨ — **القـرآن الكريـم .**

٤٩ — ألكسيس كاريل: **الإنسان، ذلك المجهول**، تعريب شفيق أسعد فريد؛ مكتبة المعارف، بيروت، ١٩٧٤.

٥٠ — اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو: **تاريخ البشرية**، المجلد السادس، القرن العشرون، التطوُّر العلمى والثقافى، الجزء الثانى (١)، تطور المجتمعات، الترجمة والمراجعة عثمان نويه وآخران؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧١.

٥١ — ———————— : **تاريخ البشرية**، المجلد السادس، القرن العشرون، التطوُّر العلمى والثقافى، الجزء الثانى (٢)، صورة الذات، وتطلعات شعوب العالم، الترجمة والمراجعة عثمان نويه وآخران؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٢.

٥٢ — اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو: **تاريخ البشرية**، المجلد السادس، القرن العشرون، التطور العلمى والثقافى، الجزء الثانى (٣)، التعبير، الترجمة والمراجعة: عثمان نويه وآخران؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٢.

٥٣ — الندوة العالمية للشباب الإسلامى: **الموسوعة الميسّرة فى الأديان والمذاهب المعاصرة**، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م.

٥٤ — اليكس هيلى: **جذور، قصة الزنوج فى أمريكا**: من سلسلة (كتاب اليوم)؛ مؤسسة أخبار اليوم، القاهرة، ١٩٧٩.

٥٥ — أنطوان م. جنادى: «التخطيط التربوى فى البلدان العربية: إنجازات الماضى وآفاق المستقبل»، **مستقبليات**، مجلة التربية الفصلية، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، رقم (٣)، المجلد الحادى والعشرون، العدد (١)، ١٩٩١.

٥٦ — أندرو ولسلى كولبيرن: **علاقات خطرة، خفايا الروابط الوثيقة والنشاطات الاستخبارية الأمريكية الإسرائيلية**، ترجمة محمود العابد وعمار جولاق، مراجعة على رُمّان؛ الطبعة الأولى، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ١٩٩١.

٥٧ — أنور الجندى: **العروبة والإسلام (الردّ على ساطع الحصرى وميشيل عفلق وأنطون سعادة)**؛ رقم (١) من (معالم التاريخ الإسلامى المعاصر)، دار الاعتصام، القاهرة، ١٩٧٦.

٥٨ — أنيس منصور: **الحائط والدموع**؛ الطبعة الأولى، دار الشروق، القاهرة، يناير/ كانون الثانى ١٩٧٢.

٥٩ — ب. ج. وودز: **التعاون الاقتصادى وأساليبه**، الكتاب الثانى من سلسلة (كتب الناقوس)، مراجعة وتقديم عباس محمود العقاد؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).

٦٠ — باتريشيا هـ. كروسومة: **الخدمات العامة فى التعليم العالى، الممارسات والأولويات**، ترجمة مكتب التربية العربى لدول الخليج، مراجعة الدكتور محمد الأحمد الرشيد؛ مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٦م.

٦١ — بوجدان سوشودولسكى: «مشاركة التعليم العالى فى تأسيس النظام الاقتصادى الدولى الجديد: مغزى ذلك بالنسبة للجامعات الأوربية»، الفصل الخامس من : **التعليم والنظام الدولى الجديد**، أعدّه وحرّره باللغة الإنجليزية بيكاس س. سانيال؛ ترجمه إلى اللغة العربية ونشره مكتب التربية العربى لدول الخليج، راجع الترجمة العربية الدكتور محمد الأحمد الرشيد، المعهد الدولى للتخطيط التربوى، ومكتب التربية العربى لدول الخليج واليونسكو؛ مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

٦٢ — **بيوت الله، مساجد ومعابد**، الجزء الثانى كتاب الشعب، رقم (٧٨)؛ مطابع الشعب، القاهرة، ١٩٦٠.

٦٣ — تشارلس تشوت، ومارجورى بل: **الجريمة والمحاكم والاختيار القضائى**، ترجمة اللواء محمود صاحب، مراجعة وتقديم حسن جلال العروسى، تصدير المستشار عادل يونس؛ دار المعرفة، القاهرة، ديسمبر ١٩٦٢.

٦٤ — جامعة الدول العربية: **العنصرية الصهيونية، فى الفكر والتطبيق**؛ الأمانة العامة، الإدارة العامة لشئون فلسطين، القاهرة، يوليو (تموز) ١٩٧٦.

٦٥ — جبرائيل كاتول: «فلسفة تربوية متجددة، والعمل بها فى التنظيم والإدارة»، **فلسفة تربوية متجددة، لعالم عربى متجدد**؛ دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت، بيروت، ١٩٥٦.

٦٦ — جروف صامويل داو: **كتاب المجتمع ومشاكله، مقدمة لمبادئ علم الاجتماع**، ترجمة إبراهيم رمزى؛ المطبعة الأميرية ببولاق، القاهرة، ١٩٣٨.

٦٧ — **جمهورية أفلاطون**، دراسة وترجمة دكتور فؤاد زكريا؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٥.

٦٨ — جمهورية مصر العربية، **قانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٦٤، بشأن الجمعيات والمؤسسات الخاصة، ولائحته التنفيذية**، الصادرة بقرار رئيس الجمهورية رقم ٩٣٢ لسنة ١٩٦٦؛ الطبعة الثامنة، إعداد ومراجعة الإدارة العامة للشئون القانون بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٩٦.

٦٩ — الدكتور جميل صليبا: **المعجم الفلسفى، بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية**، الجزء الأول؛ الشركة العالمية للكتاب، دار الكتاب اللبنانى، بيروت، ١٩٨٢.

٧٠ — ———— : **المعجم الفلسفى، بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية**، الجزء الثانى: الشركة العالمية للكتاب، دار الكتاب اللبنانى، بيروت، ١٩٨٢.

٧١ — جورج سول: **المذاهب الاقتصادية الكبرى**، ترجمة وتقديم راشد البراوى؛ الطبعة الثالثة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٦٢.

٧٢ — جورج كاونتس **التعليم فى الاتحاد السوفيتى**، ترجمة محمد بدران؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).

٧٣ — جوزيف شومبيتر: **الرأسمالية والاشتراكية والديمقراطية**، تعريب وتعليق خيرى حمّاد، الجزء الأول، العدد (١٨١) من (اخترنا لك)؛ الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة (بدون تاريخ).

٧٤ — ———— : **الرأسمالية والاشتراكية والديمقراطية**، تعريب وتعليق: خيرى حمّاد، الجزء الثانى، العدد (١٨١) من (اخترنا لك)، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة (بدون تاريخ).

٧٥ — جون إدى: **المعلمون ومواجهة المخدرات**، ترجمة الدكتور محمد عبد العليم مُرسى؛ مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م.

٧٦ — جون ب. ديكنسون: **العلم والمشتغلون بالبحث العلمىّ فى المجتمع الحديث**، ترجمة شعبة الترجمة باليونسكو، رقم (١١٢) من سلسلة (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، شعبان ١٤٠٧هـ/ أبريل (نيسان) ١٩٨٧.

٧٧ — جون فوستر دالاس: **حرب أم سلام**؛ العالّمية للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٥٧.

٧٨ — جيمس بيرك: **عندما تغيّر العالَم**، ترجمة ليلى الجبالى، مراجعة شوقى جلال، رقم (١٨٥) من سلسلة (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ذو القعدة ١٤١٤هـ/ مايو (آيار) ١٩٩٤.

٧٩ — الدكتور حامد عَمّار: «أهمية التدريب ومكانته فى المجتمعات النامية»، **أبحاث فى التدريب على تنمية المجتمع**؛ الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع فى الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٣، سرس الليان (مصر)، ١٩٦٤.

٨٠ — ——————— : **فى اقتصاديات التعليم**؛ الطبعة الثانية، دار المعرفة، القاهرة، ١٩٦٨.

٨١ — حسّان محمد حسّان: «الدور الاجتماعىّ للتعليم فى المجتمع الإسرائيلى»، **الكتاب السنوىّ للتربية وعِلم النفس**، بأقلام نُخبة من أساتذة التربية وعِلم النفس، عالَم الكتب، القاهرة، ١٩٧٣.

٨٢ — حمدى مصطفى حرب: **التربية والتكنولوچيا فى معركة التصنيع**؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦١.

٨٣ — خالد محمد خالد: **الكويت، فداحة الجريمة وضلال التبرير**؛ الزهراء للإعلام العربى، القاهرة، ١٤١٠هـ - ١٩٩١.

٨٤ — د. آدمز: **التعليم والتنمية القومية**، ترجمة الدكتور محمد منير مرسى؛ عالَم الكُتب، القاهرة، ١٩٧٤.

٨٥ — د. برايس - وليامز: «الدراسات الثقافية المقارنة»، الفصل الحادى والعشرون من: آفاق جديدة، فى التربية وعلم النفس، أشرف على تأليفه ب. م. فوس، ترجمة الدكتور فؤاد أبو حطب؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢.

٨٦ — د.م. تيرنر: الكشف العلمىّ، ترجمة أحمد محمود سليمان، مراجعة د. محمد جمال الدين الفندى، رقم (٥) من (العلم للجميع)؛ دار الكاتب العربى للطباعة والنشر، القاهر، (بدون تاريخ).

٨٧ — د. ذوقان عبيدات وآخران: البحث العلمىّ؛ مفهومه، أدواته، أساليبه؛ دار مجدلاوى للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ١٩٨٣.

٨٨ — رحلة ابن بطوطة، المسمّاة «تحفة النظّار فى غرائب الأمصار وعجائب الأسفار»، الجزء الأول؛ المكتبة لتجارية الكبرى، القاهرة، ١٣٨٦هـ/ ١٩٦٧م.

٨٩ — رحلة ابن جُبَيْر؛ دار صادر ودار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، ١٣٨٤هـ/ ١٩٦٤م.

٩٠ — الدكتور رشدى طعيمة: تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية؛ مفهومُه - أسُسه - استخداماته؛ دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٧.

٩١ — روبرت م. أغروس، وجورج ن. ستانسيو: العِلم فى منظوره الجديد، ترجمة د. كمال خلايلى، رقم (١٣٤) من (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يُصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، جمادى الآخرة ١٤٠٩هـ/ فبراير (شباط) ١٩٨٩م.

٩٢ — ريتشارد نيكسون: الحرب الحقيقية، ترجمة سهيل زكار؛ دار حسّان للطباعة والنشر، دمشق، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

٩٣ — رينيه ديكارت: مقال عن المنهج، ترجمة محمود محمد الخُضيرى؛ الطبعة الثانية، راجَعها وقدّم لها الدكتور محمد مصطفى حلمى، من (روائع الفكر الإنسانى)، دار الكاتب العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨.

٩٤ — رينيه ماهو: تدريب الموظفين العلميين والفنيين، خطاب افتتاحىّ، ألقاه مستر رينيه ماهو Mr. René Mahau، المدير العام لمنظمة اليونسكو، التابعة لمنظمة الأمم المتحدة، حول الموضوع (ك) من جدول أعمال مؤتمر العلوم والتكنولوجيا، لصالح الأقاليم والبلدان النامية، التابع لمنظمة الأمم المتحدة؛ چينيف، الثامن من فبراير ١٩٦٣

٩٥ — الدكتور زكى نجيب محمود: تجديد الفكر العربى، دار الشروق، بيروت، ١٩٧٣.

٩٦ — س. ر. ب. جويس: «العقاقير والشخصية»، الفصل الرابع عشر من: آفاق جديدة، فى التربية وعلم النفس، أشرف على تأليفه ب. م. فوس، ترجمه الدكتور فؤاد أبو حطب؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢.

٩٧ — ستيفن فنسنت بنيه : أمريكا، ترجمة عبد العزيز عبد المجيد؛ مكتب الولايات المتحدة للاستعلامات، القاهرة، ١٩٤٥.

٩٨ — د. سعد الدين إبراهيم وآخرون: مستقبل النظام العالمى وتجارب تطوير التعليم؛ منتدى الفكر العربى، عمان (الأردن)، ١٩٨٩.

٩٩ — دكتور سعيد إسماعيل على: التربية اليهودية الصهيونية؛ دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة، ١٩٧٤.

١٠٠ — دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور: المدنية الإسلامية وأثرها فى الحضارة الأوربية؛ الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٣.

١٠١ — د. سليم الحص: «أىّ نظام عالمىّ جديد؟»، الفكر العربى، مجلة الإنماء العربى للعلوم الإنسانية، تصدر عن معهد الإنماء العربى فى بيروت، العدد السادس والستون، السنة الثانية عشرة، (٤)، تشرين الأول، أكتوبر/ كانون الأول - ديسمبر ١٩٩١.

١٠٢ — سليمان نسيم وكمال حبيب: التربية المسيحية؛ الطبعة الثانية، مكتبة المحبّة القبطية الأرثوذكسية بالقاهرة، ١٩٧٠.

١٠٣ — د. شوقى عبد القوى عثمان: تجارة المحيط الهندى، فى عصر السيادة الإسلامية (٤١ـ٩٠٤هـ/ ٦٦١ـ١٤٩٨م)، رقم (١٥) من (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ذو الحجة ١٤١٠هـ/ يوليو (تموز) ١٩٩٠م.

١٠٤ — صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد: التربية وطُرقُ التدريس، الجُزء الأول؛ الطبعة الخامسة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٥٦.

١٠٥ — دكتور صبرى جرجس: التراث اليهودىّ الصهيونىّ، والفكر الفرويدى (أضواء على الأصول الصهيونية لفكر سيجموند فرويد)؛ الطبعة الأُولى، عالَم الكُتب، القاهرة، ١٩٧٠.

١٠٦ — دكتور صلاح قنصوه: الموضوعية فى العلوم الإنسانية، عرض نقدىّ لمناهج البحث؛ دار الثقافة للطباعة والنشر، بالقاهرة، ١٩٨٠.

١٠٧ — دكتور صلاح الدين نامق: مشكلة السكّان فى مصر، دراسة اجتماعية اقتصادية؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهر، (بدون تاريخ).

١٠٨ — عبّاس محمود العقاد: الإسلام فى القرن العشرين، حاضرُه ومستقبلُه؛ الطبعة الثانية، دار الكتاب العربى، بيروت، فبراير ١٩٦٩.

١٠٩ — ———————: التفكير فريضة إسلامية، المؤتمر الإسلامى؛ الطبعة الأولى، دار القلم، القاهر، (بدون تاريخ).

١١٠ — الدكتور عبد الباسط محمد حسَن: أصول البحث الاجتماعى؛ الطبعة الثانية، مطبعة لجنة البيان العربى، القاهرة، ١٩٦٦.

١١١ — الدكتور عبد الحليم الرفاعى: الاقتصاد السياسىّ؛ الجزء الأول، الطبعة الأُولَى، ١٩٣٦ (بدون ناشر وبدون مطبعة).

١١٢ — دكتور عبد الحميد أحمد أمين: الطاقة الذرّية، ماضيها وحاضرُها ومستقبلُها، رقم (٦) من (مشروع الألف كتاب)؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٦.

١١٣ — عبد الرحمن الكواكبى: «كتاب طبائع الاستبداد، ومَصارع الاستعباد»، **الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبى**، مع دراسة عن حياته وآثاره، بقلم محمد عمارة الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧٠.

١١٤ — دكتور عبد الرحمن بدوى: **مناهج البحث العلمى**؛ دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٣.

١١٥ — العلامة عبد الرحمن بن خلدون: **المقدمة من كتاب العبَر، وديوان المبتدأ والخبر، فى أيام العرب والعجَم والبربر، ومَن عاصرَهم من ذوى السلطان الأكبر**؛ المطبعة الشرَفية، القاهرة، ١٣٢٧هـ.

١١٦ — دكتور عبد الغنى عبّود: «اختيار مُشكلة بحثية فى التربية المقارنة»، **أخبار التربية المقارنة والإدارة التعليمية**، نشرة غير دورية؛ تُصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد السادس، يونية ١٩٩٦.

١١٧ — ———————— : **الأيديولوجيا والتربية عبر العصور، تاريخ التربية من منظور مقارن**؛ الطبعة الأُولَى، دَار الفِكر العَربىّ، القاهرة، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤م.

١١٨ — ———————— : **الأيديولوجيا والتربية، مَدخَل لدراسة التربية المقارنة**؛ الطبعة الرابعة، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٠.

١١٩ — ———————— : **التربية الاقتصادية فى الإسلام**؛ الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٢.

١٢٠ — ———————— : «التربية المقارنة»، الباب الأول من «**فى التربية المقارنة**»؛ الطبعة الأولى، عالم الكُتب، القاهرة، ١٩٧٤.

١٢١ — ———————— : **التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام**؛ الطبعة الأولى، دَار الفِكر العَربىّ، القاهرة، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣.

١٢٢ — دكتور عبد الغنى عبّود: **الدولة الإسلامية والدولة المعاصرة**، الكتاب الثانى عشر من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)؛ الطبعة الأولَى، دَار الفِكر العَربىّ، القاهرة، ١٩٨١.

١٢٣ — دكتور عبد الغنى عبّود: «الصليبية الجديدة تكشّر لنا عن أنيابها»، الفصل الأول من: **التربية والتعددية الثقافية فى الألفية الثالثة**، تحرير دكتور عبد الغنى عبود، تقديم دكتور حامد عمّار؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربىّ، القاهرة، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م.

١٢٤ — ——————— : **العقيدة الإسلامية والأيديولوجيات المعاصرة**، الكتاب الأول من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)؛ الطبعة الثانية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٠.

١٢٥ — ——————— : **الله والإنسان المعاصر**، الكتاب الثانى من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر)؛ الطبعة الثانية، دار الفكر العربىّ، القاهرة، ١٩٨١.

١٢٦ — ——————— : **المسيح والمسيحية والإسلام**، الكتاب الرابع عشر من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربىّ، القاهرة، يوليو ١٩٨٣.

١٢٧ — ——————— : **اليهود واليهودية والإسلام**، الكتاب الثالث عشر من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربىّ، القاهرة، ١٩٨٢.

١٢٨ — ——————— : **أنبياء الله والحياة المعاصرة**، الكتاب السادس من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، سبتمبر ١٩٧٨.

١٢٩ — ——————— : «تجربة الجامعة المفتوحة فى مصر»، **التجارب العربية فى مجال الجامعات المفتوحة، دراسة مقارنة**؛ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٦.

١٣٠ — ——————— : «تعريب العرب وتعريب العلوم»، **المؤتمر السنوى الثانى لتعريب العلوم**، جامعة الأزهر، بالاشتراك مع الجمعية المصرية لتعريب العلوم؛ مركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامى، القاهرة، ٢٠ ـ ٢١ مارس ١٩٩٦.

١٣١ — دكتور عبد الغنى عبّود: **دراسة مقارنة لتاريخ التربية**؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربىّ، القاهرة، ١٩٧٨م.

١٣٢ — ــــــــــــــــــــ : في التربية الإسلامية، الجزء الثانى؛ الطبعة الأُولَى، دَار الفِكر العَربىّ، القاهرة، ١٩٩١.

١٣٣ — دكتور عبد الغنى عبّود (تحرير)، إدارة التعليم فى الوطن العربى، تقديم الدكتور حامد عمّار، الطبعة الأُولَى، دَار الفِكر العَربىّ، القاهرة، ١٩٩٥.

١٣٤ — ــــــــــــــــــــ (تحرير) : كليات التربية (الأوضاع والتطلعات)، تقديم الدكتور أحمد حجّى؛ دار النهضة العربية ومكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٤.

١٣٥ — عبد القادر بن محمد النعيمىّ الدمشقىّ، المتوفى سنة ٩٢٧هـ : الدارس، فى تواريخ المدارس، عُنى بنشره وتحقيقه جعفر الحسَنى؛ وطبعه المجمع العلمىّ العربى بدمشق؛ مطبعة الترقى بدمشق، سنة ١٣٦٧هـ/ ١٩٤٨م.

١٣٦ — الدكتور عبد الله عبد الرحمن الكندرى، والدكتور محمد أحمد عبد الدايم : مدخل إلى مناهج البحث العلمى، فى التربية والعلوم الإنسانية؛ الطبعة الأُولَى، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م.

١٣٧ — د. عبد المنعم سعيد : «أوربا ١٩٩٢، وتأثيراتها الاقتصادية والتكنولوجية والسياسية على العالم العربى»، الفِكر العربىّ، مجلة الإنماء العربى للعلوم الإنسانية؛ تصدُر عن معهد الإنماء العربى فى بيروت، العدد السادس والستون، السنة الثانية عشرة (٤)، تشرين الأول - أكتوبر/ كانون الأول - ديسمبر ١٩٩١.

١٣٨ — د. عبد المنعم عبيد: «الجامعات، وعلاقتها بالصناعة والمجتمع»، الكاتب؛ مجلة المثقفين العرب، القاهرة، السنة الحادية عشرة، العدد ١١٩، فبراير ١٩٧١.

١٣٩ — د. عبد الوهّاب الكيالى، وكامل زهيرى: الموسوعة السياسية؛ المؤسّسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٧٤.

١٤٠ — الدكتور عبد الوهاب عزّام : المعتمد بن عباد، الملك الجواد الشجاع، الشاعر المرزّأ؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٥٩.

١٤١ — د. عبد الوهّاب المسيرى: جارودى، الأساطير الزائفة وانتصار الإنسان؛ القاهرة، ١٩٩٦ (بدون ناشر).

١٤٢ — دكتور عثمان المفتى: «المفاعلات الذرّية»، الذرّة فى خدمة السلام، مجموعة المحاضرات التى ألقيت بالمؤتمر السنوىّ السادس والعشرين، للمَجمَع المصرىّ للثقافة العلمية، الذى عُقد فى المدة من ٣١ مارس إلى ٥ أبريل سنة ١٩٥٦؛ رقم (٢٧)، من (الألف كتاب)؛ مكتبة مصر، القاهرة (بدون تاريخ).

١٤٣ — عزّ الدين عباس: «التعليم فى الإسلام»، الرائد؛ مجلة المعلمين؛ السنة السابعة، العدد الخامس، القاهرة، مارس ١٩٦٢.

١٤٤ — دكتور علّى الدين هلال: «التحوّلات العالَمية المعاصرة، وأثرُها على مستقبل التعليم فى الوطن العربى»، اجتماع المجلس التنفيذى لاتحاد المعلمين العرَب؛ نقابة المهَن التعليمية، بالتعاوُن مع المكتب التنفيذى لاتحاد المعلمين العرَب، جامعة الدول العرَبية، القاهرة، ١٠ ـ ١٥ ديسمبر ١٩٩٤.

١٤٥ — دكتور على خليل مصطفى أبو العينين: القيَم الإسلامية والتربية، دراسة فى طبيعة القيَم ومصادرها، ودور التربية الإسلامية فى تكوينها وتنميتها؛ الطبعة الأولى، مكتبة إبراهيم حَلبى، المدينة المنورة، ١٤٠٨ هـ / ١٩٨٨م.

١٤٦ — ف. بليوتن: التعليم العالى فى الاتحاد السوفيّتىّ، ترجمة محمود حشمت؛ دار يوليو للنشر، القاهرة (بدون تاريخ).

١٤٧ — فتحيّة حسن سليمان: التربية عند اليونان والرومان؛ مكتبة نهضة مصر، القاهرة (بدون تاريخ).

١٤٨ — فرج جبران: تعال معى إلى أمريكا؛ دار أخبار اليوم، القاهرة (بدون تاريخ)..

١٤٩ — فردريك هاريبسون، وتشارلز أ. ماريز: التعليم والقوَى البشَرية والنموّ الاقتصادى، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية، ترجمة الدكتور إبراهيم حافظ، مراجعة وتقديم محمد على حافظ؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٦٦.

١٥٠ — الدكتور فهد عبد الله السمارى: أزمة الخليج العربى، دراسة فى الخلفية التاريخية والعوامل السياسية؛ من إصدارات المهرجان الوطنى للتراث والثقافة، الرياض، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م.

١٥١ — فؤاد إبراهيم عباس: موسوعة بيت المقدس، بدأ إصدارها بالقاهرة سنة ١٩٩٥، (بدون ناشر).

١٥٢ — د. فؤاد مُرسِى: الرأسمالية تُجدِّد نفسها، رقم (١٤٧) من سلسلة (عالَم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، شعبان ١٤١٠هـ، مارس (آذار) ١٩٩٠م.

١٥٣ — فيتالى دتشنكو: كيف تطوّر الاقتصاد السوفيتى؛ مطبوعات وكالة أنباء نوفوستى، موسكو، ١٩٧٠.

١٥٤ — قرار رئيس جمهورية مصر العربية بالقانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٦٤، بشأن الجمعيات والمؤسسات الخاصة، ولائحته التنفيذية : الصادر بقرار رئيس الجمهورية رقم ٩٣٢ لسنة ١٩٦٦، الطبعة الثامنة إعداد ومراجعة الإدارة العامة للشئون القانونية بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٩٦.

١٥٥ — قرار رئيس الجمهورية رقم ٩٣٢ لسنة ١٩٦٦، باللائحة التنفيذية لقانون الجمعيات والمؤسسات الخاصة.

١٥٦ — كارلوس إ. أوليفيرا: «من أجل نظرية أساسية للتربية المقارنة»، مستقبليات، مجلة التربية الفصلية؛ مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، رقم (١٦٣)، المجلد الثامن عشر، العدد ٢، ١٩٨٨.

١٥٧ — كلارك كير : نظرات فى التعليم الجامعى، ترجمة محمد كامل سليمان؛ مطبعة المعرفة، القاهرة (بدون تاريخ).

١٥٨ — «كلمة التحرير: الغارة على المعهد العالمىّ للفكر الإسلامى فى أميركا! ماذا حدث؟ ولماذا؟ وما النتيجة اسلامية المعرفة مجلة فكرية فصلية محكّمة؛ يُصدرها المعهد العالمى للفكر الإسلامى، السنة السابعة، العدد الثامن والعشرون، ربيع ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م، هيرندن (فيرجينيا) ، الولايات المتحدة وبيروت.

١٥٩ — كلنتون هارتلى جراتان: **البحث عن المعرفة، بحث تاريخىّ فى تعلُّم الراشدين**، ترجمة عثمان نويه، تقديم صلاح دسوقى مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٢.

١٦٠ — كلية التربية جامعة عين شمس: **مؤتمر التربية والنظام العالمىّ الجديد**، فى الفترة من ٢٠ ـ ٢٢ يناير، ١٩٩٢، الجزء الأول؛ كلية التربية ، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٢.

١٦١ — ل. أ. ليونتيف: **الموجَز فى الاقتصاد السياسىّ**، ترجمة أبو بكر يوسف ، مراجعة ماهر عسل، من سلسلة (من الفِكر السياسىّ والاشتراكى)؛ دار الكاتب العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٧.

١٦٢ — ل. مكيرجى: **التربية المقارنة**، ترجمة الدكتور محمد قدرى لطفى؛ دَار الفِكر العرَبىّ، القاهرة، ١٩٨٥.

١٦٣ — لانسلوت هوجْبن : **العلم للمواطن**، ترجمة دكتور عطيّة عبد السلام عاشور، ودكتور سيد رمضان هدارة، مراجعة دكتور محمد مرسىّ أحمد، رقم (١٠١) من (الألف كتاب)، الجزء الأول؛ دَار الفِكر العرَبىّ، القاهر، (بدون تاريخ).

١٦٤ — ـــــــــــــ : **العلم للمواطن**، ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور، ودكتورسيد رمضان هدّارة، مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد، رقم (١٠١) من (الألف كتاب)، الجزء الثالث؛ دَار الفِكر العرَبىّ، القاهرة (بدون تاريخ).

١٦٥ — لجنة من الأساتذة بالأقطار العربية: **الموجَز فى الأدب العربى وتاريخه**، (٤)، الأدب فى الأندلس والمغرب؛ دَار المعارف، لبنان، ١٩٦٢.

١٦٦ — لينين: **نصوص حول المسألة اليهودية (مختارات جديدة)**، ترجمة وتقديم چورچ طرابيشى؛ الطبعة الأُولَى، دَار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، تموز (يوليو) ١٩٧٢.

١٦٧ — ماركوبولو: **رحلات ماركوبولو**، ترجمة عبد العزيز جاويد؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٧٧.

١٦٨ — مايكل كلير: ما بعد عُقدة فيتنام؛ اتجاهات التدخّل الأمريكيّ فى الثمانينات، ترجمة محجوب عمر؛ مؤسّسة الأبحاث العربية، عمان (الأردن)، ٤٠٤ هـ / ١٩٨٤.

١٦٩ — متّى عقراوى: «فلسفة تربوية متجدّدة، وأثرُها فى التعليم الإلزامى: نشأته - أهدافه - مغزاه»، فلسفة تربوية متجدّدة، لعالَم عربىّ يتجدّد؛ دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت، مطابع دار الكشاف، بيروت، ١٩٥٦.

١٧٠ — مَجْمَع اللغة العربية: المعجَم الفلسفى، الهيئة العامّة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٤٠٣ هـ / ١٩٨٣م.

١٧١ — محاذير محمد: رسالة ماليزيا إلى الأمَم المتحدة، وجهة نظر إسلامية نحو النظام العالَمىّ الجديد، خطاب الدكتور محاذير محمد، رئيس وزراء ماليزيا، أمام الدورة السادسة والأربعين للأمم المتحدة، نيويورك، ٢٤ سبتمبر ١٩٩١؛ جمعية الدراسات والبحوث، عمان (الأردن)، ١٩٩١.

١٧٢ — محافظة القاهرة: قرار بشهر الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية رقم ٣٨١٥ بتاريخ ١٩٩١/٨/٢٦؛ الإدارة الاجتماعية بمصر الجديدة، قسم النشاط الأهلى.

١٧٣ — محروس أحمد إبراهيم غبان: «إسهامات ابن خلدون فى التربية المقارنة»، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)؛ مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الخامس، جامعة الملك سعود، عمادة شئون المكتبات، الرياض، ١٤١٣ هـ / ١٩٩٣م.

١٧٤ — محمد السنوسى (١٨٥١–١٩٠٠م): الرحلة الحجازية، حقّقها على الشنوفى؛ الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ١٣٩٦ هـ / ١٩٧٦م.

١٧٥ — الدكتور محمد الطيّب عبد اللطيف: «سياسة الحوافز فى تخطيط القُوَى العاملة»، مجلة تنمية المجتمع؛ يُصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى، سِرس الليان (مصر)، المجلد الرابع عشر، ١٩٦٧، العددان الأول والثانى.

١٧٦ — محمد توفيق خَفاجى: أضواء على تاريخ التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة، إشراف ومراجعة دكتور إبراهيم حافظ؛ مركز الوثائق البحوث التربوية، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٦٣.

١٧٧ — الدكتور محمد حسين هيكل: **الحكومة الإسلامية**؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٧٧.

١٧٨ — دكتور محمد زيّان عمر: **البحث العلميّ، مناهجه وتقنياته**؛ مطبعة خالد حسن الطرابيشى، جدة، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥.

١٧٩ — د. محمد سيف الدين فهمى: **المنهج فى التربية المقارنة**؛ الطبعة الأُولَى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨١.

١٨٠ — دكتور محمد عبد الحميد عيسَى: **تاريخ التعليم فى الأندلس**، الكتاب الرابع من سلسلة (مكتبة التربية الإسلامية)؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٢.

١٨١ — د. محمد عبد العليم مُرسِى: **هجرة العُلماء من العالَم الإسلاميّ**؛ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مركز البحوث، الرياض، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

١٨٢ — الدكتور محمد عزيز الحُبابى: **الشخصانية الإسلامية**، من (مكتبة الدراسات الفلسفية)؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٩.

١٨٣ — ———————— : **من الحريّات إلى التحرُّر**، من (مكتبة الدراسات الفلسفية)؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٧٢.

١٨٤ — محمد عطية الإبراشىّ: **التربية الإنكليزية**؛ المطبعة العصرية، القاهرة، ١٩٣٦.

١٨٥ — الدكتور محمد على الخولى: **قاموس التربية، إنكليزى/ عربى**؛ الطبعة الأُولَى، دار العِلم للملايين، بيروت، ١٩٨١.

١٨٦ — الدكتور محمد فاضل الجَمالى: **آفاق التربية الحديثة فى البلاد النامية**؛ الدار التونسية للنشر، تونس، ١٩٦٨.

١٨٧ — محمد فاضل الجمالى: **دعوة إلى الإسلام (رسائل من والد فى السجن إلى ولَدِه)**، الطبعة الأُولَى، منشورات دار الكتاب اللبنانى للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٦٣.

١٨٨ — محمد قاسم، وحسين حُسنى: تاريخ أوربا الحديثة، من عهد النهضة الأوربية إلى نهاية عهد الثورة الفرنسية ونابليون؛ وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية ببولاق، القاهرة، ١٩٣٤.

١٨٩ — دكتور محمد قدرى لطفى: دراسات فى نُظُم التعليم؛ مكتبة مصر، القاهرة (بدون تاريخ).

١٩٠ — محمد قُطب: قبسات من الرسول؛ الطبعة الثانية، دار الشروق، بيروت (بدون تاريخ).

١٩١ — الدكتور محمد لبيب النجيحى: الأسس الاجتماعية للتربية؛ الطبعة الرابعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧١.

١٩٢ — الدكتور محمد محمد أمزيان: منهج البحث الاجتماعى بين الوضعية والمعيارية، رقم (٤)، من (سلسلة الرسائل الجامعية)؛ الطبعة الأولى، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، هيرندن، فرجينيا، بالولايات المتحدة الأمريكية، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م.

١٩٣ — الدكتور محمد مُنير مرسى: الاتجاهات المعاصرة، فى التربية المقارنة؛ عالَم الكُتب، القاهرة، ١٩٧٤.

١٩٤ — الدكتور محمد نسيم رأفت: «مبدأ تكافؤ الفرص»، صحيفة التربية؛ تُصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة، السنة الخامسة عشرة، العدد الأول، نوفمبر ١٩٦٢ عدد خاص عن (الميثاق والتربية).

١٩٥ — محمدن ولد المحبوبى: «الرحلة الشنقيطية رباط حضارى، وعناق معرفى.. رحلة محمد يحيى بن أبوه الموسوى اليعقوبى نموذجًا»، الوسيط، نشرة المعهد الموريتانى للبحث العلمى، نواكشوط، السنة التاسعة، رقم (٥)، يناير ١٩٩٦.

١٩٦ — الدكتور محمود أحمد الشافعى: «التخطيط القومىّ، ومستلزَماته من التدريب والمتدربين»، أبحاث فى التدريب على تنمية المجتمع، الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع فى الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٣، مركز تنمية المجتمع فى العالَم العربى، سرس الليَّان (مصر)، ١٩٦٤.

١٩٧ — محمد عثمان أحمد: «المقرّرات الوظيفية للخدمات التعليمية، وأثرها على اقتصاديات التعليم»، مؤتمر التعليم والدولة العصرية، لجنة اقتصاديات التعليم؛ مركز التوثيق التربوى، القاهرة، ١٩٧١.

١٩٨ — الدكتور محمود محمد سفر: «التكنولوجيا نقل أم استنبات؟»، وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومُديرى الجامعات فى الدول الأعضاء ـ بمكتب التربية العربى لدول الخليج، البحرين، ٩ ـ ١٢ ربيع الأول ١٤٠٢ هـ / ٤ ـ ٧ يناير ١٩٨١م؛ الطبعة الثانية، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

١٩٩ — د. مُراد وهبه: «ما بعد التنمية الثقافية»، محاضرة الجلسة الثانية من جلسات مؤتمر: تجارب معاصرة فى التربية والتنمية، المؤتمر السنوى السادس للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٢٥ ـ ٢٧ يناير ١٩٩٨؛ دَار الفِكر العَربىّ ومكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٨.

٢٠٠ — د. مصطفى التير: «دور الدراسات المقارنة فى تطوير القيّاس فى علم الاجتماع»، الفِكر العَربىّ، مجلة الإنماء العَربّى للعلوم الإنسانية، مَعهدَ الإنماء العربى فى بيروت، العدد الخامس والأربعون، السنة السابعة، آذار ١٩٨٧.

٢٠١ — الدكتور مصطفى السباعى: اشتراكية الإسلام؛ دار ومطابع الشعب، القاهرة، ١٩٦٢.

٢٠٢ — معلمو الغد، تقرير مجموعة هولمز ترجمة ونشر: مكتب التربية العربى لدول الخليج، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

٢٠٣ — د. مُعن زيادة: معالم على طريق تحديث الفِكر العَربىّ، رقم (١١٥) من سلسلة (عالَم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ذو القعدة ١٤٠٧هـ / يوليو (تموز) ١٩٨٧م.

٢٠٤ — مُنير البعلبكّى: المورد، قاموس إنجليزى عربى؛ الطبعة السابعة، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٤.

٢٠٥ — الدكتور منير بشور، وخالد مصطفى الشيخ يوسف: التعليم فى إسرائيل؛ رقم (٢٢) من سلسلة (كُتب فلسطينية)، منظّمة التحرير الفلسطينية، مركز الأبحاث، بيروت، أيلول (سبتمبر) ١٩٦٩.

٢٠٦ — د. نازلى معوّض: «الأحداث الرئيسية منذ اتفاق يالطا، حتى اجتماع مالطا». الفكر العربى، مجلة الإنماء العربى، تصدُر عن مَعهَد الإنماء العربى فى بيروت، العدد السادس والستون، السنة الثانية عشرة (٤)، تشرين الأول، أكتوبر/ كانون الأول، ديسمبر ١٩٩١.

٢٠٧ — نُخبة من أساتذة قسم الاجتماع بجامعة الإسكندرية: المرجع فى مصطلحات العلوم الاجتماعية؛ دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (بدون تاريخ).

٢٠٨ — نُخبة من الأساتذة المصريين والعرَب المتخصّصين: معجم العلوم الاجتماعية، تصدير ومراجعة الدكتور إبراهيم مدكور؛ الشعبة القومية للتربية والعلوم والثقافة «اليونسكو»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٥.

٢٠٩ — هانز ج. لينجنز، وباربارا لينجنز: التربية فى ألمانيا الغربية، نزوع نحوَ التفوّق والامتياز، ترجمة الدكتور محمد عبد العليم مُرسِى؛ مكتب التربية العَربىّ لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

٢١٠ — د. هُدَى الشرقاوى: «التصنيع فى جمهورية كوريا الجنوبية، الهيكل والاستراتيجية»، المؤتمر السنوى الأول للدراسات الآسيوية، النموذج الكورى للتنمية وإمكانية الاستفادة منه، مركز الدراسات الآسيوية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة، القاهرة، ١٤١٢هـ/ ديسمبر ١٩٩٥م.

٢١١ — هربَرت ريد: التربية من أجل السلام، ترجمه حمزة محمد الشيخ، راجعه دكتور عطية محمود هنا، رقم (٥٣٧)، من (الألف كتاب)؛ مؤسّسة سجلّ العَرب، القاهرة، ١٩٦٤.

٢١٢ — هيرمان كان وآخرون: العالَم بعد مائتى عام، الثورة العلمية والتكنولوجيّة خلال القرنين القادمين، رقم (٥٥) من سلسلة (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنىّ للثقافة والفنون والآداب، الكويت، رمضان/ شوال ١٤٠٢هـ/ يوليو (تموز) ١٩٨٢م.

٢١٣ — هيوبرت همفرى: فى سبيل البشرية، ترجمة أحمد شناوى؛ مكتبة الوعى العَربىّ، القاهرة، ١٩٦٤.

٢١٤ — هيوستيون واطسون: ثورة العصر، بحث فى فلسفة السياسة والاجتماع، الكتاب الأول من سلسلة (كُتب الناقوس)، ترجمة محمد رفعت، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).

٢١٥ — د. والتر رودنى: أوربا والتخلف فى أفريقيا، ترجمة دكتور أحمد القصير، مراجعة دكتور إبراهيم عثمان، رقم (١٣٢) من (عالم المعرفة)، سلسلة كُتب ثقافية شهرية؛ يُصدرها المجلس الوطنىّ للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ربيع الآخر ١٤٠٩هـ/ ديسمبر (كانون الأول) ١٩٨٨م.

٢١٦ — والدمار كفرت: فتوحات علمية، ترجمة يوسف مصطفى الحارونى، مراجعة دكتور عبد الفتاح إسماعيل، رقم (٥١٣)، من (الألف كتاب؛ مؤسسة سجل العرب، القاهرة، ١٩٦٤.

٢١٧ — وحيد الدين خان: الإسلام يتحدّى، مدخَل علمىّ إلى الإيمان، ترجمة ظفر الإسلام خان، مراجعة وتقديم دكتور عبد الصبور شاهين؛ الطبعة الخامسة، المختار الإسلامىّ، القاهرة، ١٩٧٤.

٢١٨ — ولْ ديورانت: قصّة الحضارة، الجُزء الأول من المجلد الأول (نشأة الحضارة) (١)، ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية؛ الطبعة الرابعة، لجنة التاليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٧٣.

٢١٩ — ———: قصّة الحضارة، الجُزء الثانى من المجلّد الأول (الشرق الأدنى) (٢)، ترجمة محمد بدران، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية؛ الطبعة الأولى، لجنة التاليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٧١.

٢٢٠ — ———: قصّة الحضارة، الجُزء الثالث من المجلد الأول (الهند وجيرانها) (٣)، ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية؛ الطبعة الثالثة، لجنة التاليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨.

٢٢١ — ———: قصّة الحضارة، الجُزء الرابع من المجلّد الأول (الشرق الأقصى- الصين) (٤)، ترجمة محمد بدران، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية؛ الطبعة الثالثة، لجنة التاليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٦.

٢٢٢ — ولْ ديورانت: **قصّة الحضَارة**، الجُزء الأول من المجّلد الثانى (حياة اليونان) (٦)، ترجمة محمد بدران، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية؛ الطبعة الثالثة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٣٨٨ هـ/ ١٩٦٩م.

٢٢٣ — ——— : **قصّة الحضَارة**، الجُزء الجُزء الثانى من المجلد الثانى (حياة اليونان) (٧)، ترجمة محمد بدران، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية؛ الطبعة الثالثة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨.

٢٢٤ — ——— : **قصّة الحضَارة**، الجُزء الثالث من المجلد الثالث (١١) (قيصر والمسيح، أو الحضارة الرومانية)، ترجمة محمد بدران، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية؛ الطبعة الثالثة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٥٥.

٢٢٥ — ——— : **قصّة الحضَارة**، الجُزء الثالث من المجلد الرابع (١٣) (عصر الإيمان)، ترجمة محمد بدران، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية؛ الطبعة الثالثة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٧٤.

٢٢٦ — ——— : **قصّة الحضَارة**، الجُزء الثالث من المجلّد الرابع (١٣) (عصر الإيمان)، ترجمة محمد بدران، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية؛ الطبعة الثالثة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة (بدون تاريخ).

٢٢٧ — ——— : **قصّة الحضَارة**، الجُزء الخامس من المجلّد السادس (٢٦)، (الإصلاح الدينى)، ترجمة الأستاذ محمد على أبو درة، مراجعة الأستاذ على أدهم، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية؛ الطبعة الثالثة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٧٢.

٢٢٨ — الأميرالى وليَام غاى كار: **أحجار على رقعة الشطرنج**، ترجمة سعيد جزائرلى؛ الطبعة الأولى، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٧٠.

٢٢٩ — دكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة، دراسة تاريخية مقارنة** من سلسلة (دراسات فى التربية)؛ الطبعة الأولى، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦١.

٢٣٠ — دكتور وهيب إبراهيم سمعان: السمات العامة للتعليم في الدول الاشتراكية»، الفصل الثانى من: المدخل فى التربية المقارنة؛ الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٣.

٢٣١ — ———————— : دراسات فى التربية المقارنة؛ الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٨.

٢٣٢ — ———————— : التعليم فى الدول الاشتراكية؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٧٢.

٢٣٣ — دكتور يمنى طريف الخولى: العلم والاغتراب والحرية، مقال فى فلسفة العلم، من الحتمية إلى اللاحتمية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٧.

٢٣٤ — دكتور يوسف مراد: مبادئ علم النفس العام، من منشورات جماعة علم النفس التكاملى؛ الطبعة الرابعة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٢.

ثانياً: المراجع الإنجليزية :

1 - Arnove, Robert F. and Others: "Approaches and Perspectives", Chapter One from: **Comparative Education;** Edited by Philip G. Altbach and Others; Macmillan Publishing Co., Inc., New York, 1982.

2 - Badawi, Dr. A. Zaki: **A Dictionary of the Social Seiences, English, French, Arabic;** New Impression, Libraire du Liban, Beirut, 1986.

3 - Benians, Sylvia: **From Renaissance to Revolution, Study of the Influence of Political Development of Europe;** Methuen and Co., Ltd., London, 1923.

4 - Bentwich, Joseph S.: **Education in Israel;** Routledge and Kegan Paul Limited, London, 1965.

5 - Bentwich, J. S., & M. Haifa Rinnot: "Education in Cities", **The World Yearbook of Education, 1970;** Evans and Brothers, London, 1970.

6 - Bereday, G. Z. F.: **Comparative Method in Education;** Oxford and Ibh Publishing Co., Calcutta, 1967.

7 - Best, John W.: **Research in Education;** Second Edition, Prentice-Hall, Inc., Enlewood Cliffs, New Jerey, 1970.

8 - Blackett Frs., Professor P. M. S.: "Planning for Science and Technology in Emerging Countries", **New Scientist,** Vol. 17, No. 326, 14 February 1963.

9 - Bowen, Howard R.: **Toward Social Economy;** Second Edition, Huntley Book Store, The Claremont College, California, 1973.

10 - Braham, Randolf.: **Israel, a Modern Educational System, a Secondary and Teacher Education;** U.S. Government Printing Office, Washington, D. C., 1966.

11 - Burrp, Percy E. and Vern Brimley, Jr.:**Financing Education in a Climate of Change;** Third Edition, Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1982.

12 - Bush, Vannevar: **Science, the Endless Frontier, a Report to the President, 1945;** United States Government Prining Office, Washington, D. C., 1945.

13 - Butts, R. Freeman: **A Cultural History of Western Education, Its Social and Intellectual Foundations;** Second Edition, McGraw-Hill Company, New York, 1955.

14 - Chase, Francis S.: **Education Faces New Demands, Horace Mann Lecture, 1956;** University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, 1956.

15 - Chilikin, M. G.: "Higher Technical Education in the U.S.S.R.", Chapter two from: **Higher Education in the U.S.S.R.;** UNESCO, Educational Studies and Documents, No. 39, 1961.

16 - Clift, Virgil A.: "Appropriate Goals and Plans for the Future", **Negro Education in America, Its Adequacy, Problems and Needs,** Sixteenth Year-book of the John Dewey Society; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, New York, 1962.

17 - Coombs, Philip H.: **The World Crisis in Education the View from the Eighties**; Oxford University Press, Oxford, 1985.

18 - Coupland, R. (Selected by): **The War Speeches of William Pitt, The Younger**; Third Edition, Oxford, at the Clarendon Press, 1940.

19 - De Bronfenmajer, Gabriela: "Elite Evaluation of Role Performance", **A Strategy for Research on Social Policy,** Edited by Frank Bonilla and José, A. Michelena; The M.I.T. Press, Massachusetts; 1967.

20 - De Young, Chris A.:**Introduction To American Public Education**; Third Edition, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1955.

21 - Dewey, John:**Education To-day**; G.P. Putman's Sons, New York, 1940.

22 - Dixon, Willis: **Society, School and Progress in Scandinavia**; Pergamon Press, Ltd., London, 1965.

23 - Fagerlind, Ingemar and Lawrence J. Saha: **Education and National Development, a Comparative Perspective**; Pergamon Press, Oxford, 1983.

24 - Firth, C. B.: **History**, Second Series, Edited by Catherine B. Firth, Book Three, Pioncers in Religion and Science; Second Edition, Ginn and Company, Ltd., London, 1949.

25 - Forester, Lancelot: **The New Culture in China, With and Introduction by Sir Michael Sadler**; Goerge Allen and Unwin Ltd., London, 1936.

26 - Foskett, D. J.: **How to Find Out: Educational Research**; Second Edition, Pergamon Press, London, 1967.

27 - Fowler, H. W. & F. G. Fowler (Ed.): **The Concise Oxford Dictionary of Current English,** Based on: The Oxford Dictionary; Fourteenth Edition, Revised by E. McIntosh, Oxford, at the Clarendon Press.

28 - Freidman, Milton & Rose: **Free to Choose, a Personal Statement**; Harcourt Prace Jovanovich, New York and London, 1980.

29 - Gibb, H. A. R. and Kramers, J. H.: **Shorter Encyclopaedia of Islam**; E. J. Brill, Leiden, 1953.

30 - Goodsell, Willystine: **A History of the Familly as a Social and Educational Institution**; The Macmillan Company, New York, 1923.

31 - Hans, Nicholas: **Comparative Education, a Study of Educational Factors and Traditions**; Routledge and Kegan Paul, Limited, London, 1958.

32 - Harbison, Frederick and Charles A. Myers: **Education, Manpower and Economic Growth, Strategies of Human Resource Development**; McGraw-Hill Book Company, New York, 1964.

33 - Holmes, Brian: **Problems in Education, a Comparative Approach**; Routledge and Kegan Paul, Ltd., London, 1965.

34 - Hudson, William Henry: **The Story of the Renaissance**; George Harrap and Company, Ltd,. London, 1928.

35 - Husén, Torsten: "The (Take-off) of International Comparative Studies in Education", Chapter 9 from: **Ferment in Education, a Look Abroad,** Edited by John J. Lane; The National Society for the Study of Education, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, 1995.

36 - Jones, Philip E.: **Comparative Education, Purpose and Methods**; Second Edition, University of Queensland Press, Queensland, 1973.

37 - Kandel, I. L. : **American Education in the Twentieth Century**; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1957.

38 - ________ : **Comparative Education**; Houghton Mifflin Company, Boston, 1933.

39 - ________ : "The Methodology of Comparative Education", **International Review of Education**, Vol. 3, 1959.

40 - Kandel, I. L. : "The Study of Comparative Education", **Educational Forum**, Vol. XX, November 1955.

41 - Kazamias, Andreas M. and Byron G. Massialas: **Tradition and Change in Education, a Comparative Study** (Foundation of Education Series), Prentice-Hall, Inc., Englwood Cliffs, N. J., 1965.

42 - Kazamias, Andreas M. and Karl Schwartz: "Intellectual and Ideological Perspectives in Comparative Education, an Interpretation", **Comparative Education Review**, The Comparative and International Education Society, Chicago, Vol. 21, Nos, 2, 3, June and October, 1977.

43 - Keeves, John P. : " The Case For International Comparisons", Chapter 10 From: **Ferment in Education: A Look Abroad**, Edited by John J. Lane; The National Society for the Study of Education, Series on Contemporary Educational Issues, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, 1995.

44 - Kelley, Gail P. and Others: "Trends in Comparative Education: a Critical Analysis", Chapter 26 From: **Comparative Education**, Edited by Philip G. Altbach and Others; Macmillan Publishers Co., Inc., New York, 1984.

45 - Killian , Ray A. : "Creativity: Parl of Great Price", **Principles of Supervisory Management**, Part I, Supplemental Reading, American Management Assocation, 1968.

46 - King, Edmund: "Introducation: Comparative Education Studies", from: Dixon, Willis: **Society, School and Progress in Scandinavia**; Pergmon Press Ltd., London, 1965.

47 - Lenin, V. I. : **The National Liberation Movement in the East**; Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1957.

48 - Lloyd,, Christopher: **Democracy and Its Rivals, an Introducation to Modern Political Theories**; Longman Green and Co., London, 1940.

49 - Leibenstein, Harvey: "Shortages and Surpluses in Education in Underdeveloped Countries: A Theoretical Foray", Chapter 3 From: **Education and Economic Development,** Edited by C. Arnold Anderson and Mary Jean Bowman; Third Edition, Adline Publishing Company, Chicago, 1971.

50 - Leonard, Canon G. D. : "The Church in Education", **School and College; Incorporating School and College Management,** Vol. 25, No. 5, May 1961.

51 - Low, W. A.: "The Education of Negroes Viewed Historically", **Negro Education in America, Its Adequacy, Problems and Needs,** Sixteenth Year-book of the John Dewey Soceity; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, New York, 1962.

52 - Mallinson, Vernon: **An Introducation to the Study of Comparative Education;** Fourth Edition, Heinman Ltd., London, 1980.

53 - Meyer, Barbara: "Knowledge and Culture in the Middle East: Some Critical Relflections", Chapter Nine From: **Dependence and Interdependence in Education, International Perspectives,** Edited by Keith Watson; Croom Helm, London, 1984.

54 - Mukherjee, L. : **Comparative Education;** Third Edition, Allied Publishers, India, 1975.

55 - Mayar, D. P.: "Education as Investment", **Education as Investemnt,** Edited by Baljit Singh. Mecnakshi Prakashan, Meerut, India, 1967.

56 - Organ, Troy: "The Philosophical Bases of Integration", **The Integration of Educational Experiences;** The Fifty-seventh Year-book of the National Society for the Study of Education, Chicago, Illinois, 1958.

57 - Paris, David C.: **Ideology and Educational Reform, Themes and Theories in Public Education;** Westview Press, Oxford, 1995.

58 - Peretz, Don: **Israel and the Palestine Arabs;** National Science Foundation, Washington, D.C., 1958.

59 - Peters,R. S. : "What is Educational Process?", **The Concept of Education**; Edited by R. S. Peters; Fifth Imperssion, Routledge and Kegan Paul, London, 1973.

60 - Porter, James: "Dependence and Interdependence in Education, an Overview", Chapter II From: **Dependence and Interdependence in Education, International Perspectives**, Edited by Keith Watson; Croom Helm, London, 1984.

61 - Radwan, Abu-al-Futouh Ahmad: **Old an New Forces in Egyptian Education, Proposals for the Re-construction of the Program of Eguptian Education, in the Light of Recent Cultural Trends**; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1951.

62 - Ramirez, Francisco O. and John Boli-Bennett: "Global Patterns of Educational Institutionalization", Chapter II from; **Comparative Education**, Edited, by Philip G. Altbach and Others; Macmillan Publishing Co., Inc., New York, 1982.

63 - Read, Margaret: **Education and Social Change in Tropical Areas**; Thomas Nelson and Sons, Ltd., Edinburgh, 1956.

64 - Schwarz, Walter: **The Arabs in Israel**; Faber and Faber, London, 1959.

65 - Smith, William A.: **Ancient Education**; Philosophical Library, New York, 1955.

66 - Ulich, Robert: **The Education of Nations, a Comparison in Historical Perspective**; Harvard University Press, Combridge, Massachusel tts, 1961.

67 - Unesco: **World Survey of Education, II,** Secondary Education; International Bureau of Education, Geneva, 1961.

68 - Wells, Guy H.: "The Supreme Court Decision, and Its Aftermath", **Negro Education in America, Its Adequacy, Problems and Needs,** Sixteenth Year-book of the John Dewey Society; First Edition ,Harper and Brothers, Publishers, New York, 1962.

69 - White, J. F. : "Introduction", **The Concept of Education,** Edited by R. S. Peters; Fifth Impression, Routledge and Kegan Paul, London, 1973.

للمؤلف

١-أ- كتب التربية ـ تأليفاً مستقلاً:

١ - أ - ١ - الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة؛ دار الفكر العربي، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٧٦، الطبعة الثانية ١٩٧٨، الطبعة الثالثة ١٩٨٠، الطبعة الرابعة ١٩٩٠.

١ - أ - ٢ - التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللا نظام؛ دار الفكر العربي، القاهرة: الطبعة الأولى، ١٩٩٣، الطبعة الثانية، ١٩٩٤، الطبعة الثالثة ١٩٩٧.

١ - أ - ٣ - التربية المقارنة فى بدايات القرن، الأيديولوجيا والتربية في الألفية الثالثة، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، ٢٠٠٤.

١ - أ - ٤ - إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة؛ دار الفكر العربي، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٧٨، الطبعة الثانية ١٩٨٢، الطبعة الثالثة ١٩٩٠، الطبعة الرابعة ١٩٩٢.

١ - أ - ٥ - إدارة التربية فى عالم متغير؛ دار الفكر العربي، القاهرة: الطبعة الأولى، ١٩٩٢، الطبعة الثانية، ٢٠٠٠.

١ - أ - ٦ - تاريخ التربية، رقم (٤٥)، (من السلسلة العمالية)؛ تُصدرها (المؤسسة الثقافية العُمّالية)، بالقاهرة، ١٩٧٦.

١ - أ - ٧ - دراسة مقارنة لتاريخ التربية؛ دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٨.

١ - أ - ٨ - الأيديولوجيا والتربية عبر العصور، تاريخ التربية من منظور مقارن، دار دار الفكر العربي، ٢٠٠٤.

١ - أ - ٩ - التربية الاقتصادية فى الإسلام؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٢.

١ - أ - ١٠- في التربية المستمرة ومحو الأمية وتعليم الكبار؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٢.

١ - أ - ١١- في التربية الإسلامية، الجزء الأول، دار الفكر العربيّ، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٧٧، الطبعة الثانية ١٩٨٥، الطبعة الثالثة ١٩٩٢.

١ - أ - ١٢- في التربية الإسلامية، الجُزء الثاني؛ دار الفكر العربيّ، القاهرة، ١٩٩٢.

١ - أ - ١٣- التربية الإسلامية والقرن الخامس عشر الهجري، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ١٨٨٢.

١ - أ - ١٤- الفكر التربوي عند الغزالي، كما يبدو من رسالته (أيها الولد)؛ دار الفكر العربيّ، القاهرة، ١٩٨٢.

١ - أ - ١٥- التربية ومشكلات المجتمع، بدار الفكر العربيّ، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٨٠، الطبعة الثانية، ١٩٩٢، الطبعة الثالثة ١٩٩٧، الطبعة الرابعة ٢٠٠٠.

١ - أ - ١٦- البحث في التربية؛ دار الفكر العربيّ، ، القاهرة، ١٩٧٩م.

١-ب- كتب التربية. تأليفاً مشتركاً:

١ - ب - ١- في التربية المقارنة، بالاشتراك مع الدكتورة نازلي صالح، عالم الكُتُب، القاهرة: الطبعة الأولى، ١٩٧٤.

١ - ب - ٢- التربية المقارنة، منهج وتطبيقه، بالاشتراك مع الدكتور أحمد حجي، والدكتور بيومي ضحاوي؛، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٨٩، الطبعة الثانية ١٩٩٣، ثم دار الفكر العربي، القاهرة: الطبعة الثالثة: دار الفكر العربيّ، القاهرة ١٩٩٧، الطبعة الرابعة ٢٠٠٠.

١ - ب - ٣- إدارة المدرسة الابتدائية، بالاشتراك مع الدكاترة: أحمد حجي، وأحمد غانم، والسيد البهواشي، محمد الصغير، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٩٢، الطبعة الثانية، ١٩٩٤.

١ - ب - ٤- **فى التربية المعاصرة**، بالاشتراك مع الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع، دَار الفِكر العَربىّ، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٧٧م، الطبعة الثالثة ١٩٨٥.

١ - ب - ٥- **نحو فلسفة عربية للتربية**، بالاشتراك مع الدكتور عبد الغنى النورى، دَار الفِكر العَربىّ، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٧٦م، الطبعة الثانية ١٩٧٩.

١ - ب - ٦- **فلسفة التعليم الابتدائى وتطبيقاته**، بالاشتراك مع الدكتور حسن عبد العال، والدكتور على خليل، والدكتور شوقى ضيف، دَار الفِكر العَربىّ، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٨٢م، الطبعة الثانية ١٩٩٣.

١ - ب - ٧- **التعليم فى المرحلة الأولى واتجاهات تطويره**، بالاشتراك مع الدكتور رضا أحمد إبراهيم، والدكتورة مرفت صالح صالح، والدكتور سليمان عبد ربه محمد، والدكتور رمضان أحمد عيد، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة: الطبعة الأولى ١٩٩٤، الطبعة الثانية ١٩٩٧.

١ - ب - ٨- **التربية الإسلامية وتحديات العصر**، بالاشتراك مع الدكتور حسن عبدالعال، دَار الفِكر العَربىّ، القاهرة: ١٩٩٠.

١ - ب - ٩- **التربية المقارنة والألفية الثالثة: الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمى الجديد**، بالاشتراك مع الدكتور بيومى ضحاوى، والدكتور عادل عبد الفتاح سلامة، والدكتور عبد الجواد السيد بكر، دَار الفِكر العَربىّ، القاهرة، ٢٠٠٠.

١ -ج- كتب سلسلة (الإسلام وتحديات العصر): نشرتها كلها دار الفكر العربى بالقاهرة.

١ - ج - ١- **العقيدة الإسلامية، والأيديولوجيات المعاصرة**، الطبعة الأولى ١٩٧٦، الطبعة الثانية ١٩٨٠.

١ - ج - ٢- **الله والإنسان المعاصر**، الطبعة الأولى ١٩٧٧، الطبعة الثانية ١٩٨١م.

١ - ج -٣- **الإسلام والكون**، الطبعة الأولى ١٩٧٧، الطبعة الثانية ١٩٨٢.

١ - ج - ٤- **الإنسان فى الإسلام، والإنسان المعاصر** ١٩٧٨.

١ - ج - ٥-   اليوم الآخر والحياة المعاصرة، ١٩٧٨.

١ - ج - ٦-   أنبياء الله، والحياة المعاصرة، ١٩٧٨.

١ - ج - ٧-   قضية الحرية، وقضايا أخرى، ١٩٧٩.

١ - ج - ٨-   الأسرة المسلمة، والأسرة المعاصرة، ١٩٧٩.

١ - ج - ٩-   الملامح العامة للمجتمع الإسلامى، ١٩٨٠.

١ - ج - ١٠-   ديناميات المجتمع الإسلامى، ١٩٨٠.

١ - ج - ١١-   الحضارة الإسلامية، والحضارة المعاصرة، ١٩٨١.

١ - ج -١٢-   الدولة الإسلامية، والدولة المعاصرة، ١٩٨١.

١ - ج - ١٣-   اليهود، واليهودية، والإسلام، ١٩٨٢.

١ - ج - ١٤-   المسيح، والمسيحية، والإسلام، ١٩٨٤.

١ - ج - ١٥-   المسلمون، وتحديات العصر، ١٩٨٥.

١ - د - كتب (سلسلة سفير التربوية)، التى تصدر عن شركة سفير للإعلام والدعاية والنشر بالقاهرة:

١ - د - ١-   الأبوة والبنوة، مشكلات ومسئوليات، رقم (١٨) من السلسلة، ١٩٩٦.

١ - د - ٢-   طفلك، هبة الله لك، رقم (٢١) من السلسلة، ١٩٩٧.

١ -هـ- كتب (سلسلة شبابنا آمالنا)، التى تصدرها الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة:

١ - هـ - ١-   القراءة وقاية وعلاج، ٢٠٠١.

١ - و- كتب سلسلة (دراسات فى التربية المقارنة والإدارة التعليمية)، يشرف عليها المؤلف، صدر منها حتى الآن:

١ - و - ١- **نحو علم للإدارة التعليمية المقارنة**، للدكتور أحمد حجّى، تقديم الدكتور عبدالغنى عبود، دار النهضة العربية بالقاهرة، ١٩٩٣م.

١ - و - ٢- **كليات التربية (الأوضاع والتطلّعات)**، تحرير الدكتور عبد الغنى عبود، تقديم الدكتور أحمد حجّى؛ دار النهضة العربية ومكتبة النهضة المصرية بالقاهرة، ١٩٩٤.

١ - و - ٣- **إدارة التعليم فى الوطن العربى**، تحرير الدكتور عبد الغنى عبود، تقديم الدكتور حامد عمار؛ دار الفكر العربى، القاهرة: الطبعة الأولى، ١٩٩٥م، الطبعة الثانية ٢٠٠٠م.

١ - و - ٤- **الإدارة الجامعية فى الوطن العربى**، تحرير الدكتور عبد الغنى عبود، تقديم الدكتور جابر عبد الحميد؛ دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠١.

١ - و - ٥- **التربية والتعددية الثقافية فى الألفية الثالثة**، تحرير الدكتور عبدالغنى عبود، تقديم الدكتور حامد عمار؛ دار الفكر العربىّ، القاهرة، ٢٠٠٢.

١ - ز - سلسلة (مكتبة التربية الإسلامية)، التى يُشرف عليها ويقدم لها وتنشرها دار الفكر العربي بالقاهرة.

١ - ز - ١- **التربية الإسلامية فى القرن الرابع الهجرى**، تأليف الدكتور حسن عبدالعال، ١٩٧٨.

١ - ز - ٢- **فلسفة التربية الإسلامية فى القرآن الكريم**، تأليف الدكتور على خليل: الطبعة الأولى ١٩٨٠، الطبعة الثانية ١٩٨٥، الطبعة الثالثة ١٩٩٧.

١ - ز - ٣- **نظام التربية الإسلامية فى عصر دولة المماليك فى مصر** تأليف الدكتور على سالم النباهين، ١٩٨٢.

١ - ز - ٤- **تاريخ التعليم فى الأندلس**، تأليف الدكتور محمد عبد الحميد عيسى، ١٩٨٢.

١ - ز - ٥- **فلسفة التربية الإسلامية فى الحديث الشريف**، تأليف الدكتور عبد الجواد السيد بكر: الطبعة الأولى ١٩٨٣، الطبعة الثانية ١٩٩١، الطبعة الثالثة ١٩٩٧.

١ - ز - ٦- **الفكر التربوى فى كتابات الجاحظ**، تأليف الدكتور محمد سعد القزاز، ١٩٩٥.

١ - ز - ٧- **القيَم التربوية فى القَصَص القرآنى**، تأليف الدكتور سيد أحمد طهطاوى، ١٩٩٦.

١-ح- كتب مختلفة تم التقديم لها:

١ - ح -١ - **قراءة تَربوية فى فكر أبى الحسن البصرى الماوَرْدى، من خلال كتاب (أدب الدنيا والدين)**، تأليف الدكتور على خليل؛ دار المجتمع بالمدينة المنورة (السعودية)، ودار الوفاء بالمنصورة (مصر)، ١٤١١هـ/ ١٩٩٠م.

١ - ح -٢ - **التعليم الابتدائى فى بعض الدول الأوروبية**، ترجمة الدكتور السيد عبدالعزيز البهواشى؛ مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة، ١٩٩٣.

١ - ح -٣ - **الأحكام القيمية الإسلامية لدَى الشباب الجامعى «رؤية تربوية»**، تأليف الدكتور عبد الودود محمود مكروم؛ مكتبة إحياء التراث الإسلامى بالمدينة المنورة، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م.

١ - ح -٤ - **التعليم والتنمية الشاملة، دراسة فى النموذج الكورى**، تأليف عبدالناصر محمد رشاد، رقم (٢) من (سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس)، دَار الفِكر العَربىّ، القاهرة، ١٩٩٧.

١ - ح -٥ - **الفعَّالية والتعلُّم الذاتى**، ترجمه بتصَرف: هشام محمد سلامة، راجعه وقدم له الدكتور عبدالغنى عبود، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٨.

١ - ح -٦ - **الإدارة المدرسية**، تأليف الدكتور محمد حسنين العجمى، رقم (١١) من (سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس)، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٠.

١ - ح -٧ -   إدارة الفصل فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، تأليف هالة عبدالمنعم أحمد؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ٢٠٠١.

تم بحمد الله تعالى

مطابع سعد سمك (١٨٥ ش ترعة الجبل حدائق القبة)
ت ٠١٢٤٦٧٤٩٥٨

رقم الإيداع بدار الكتب المصرية

(٢٠٠٤/٣٧٤٧)